



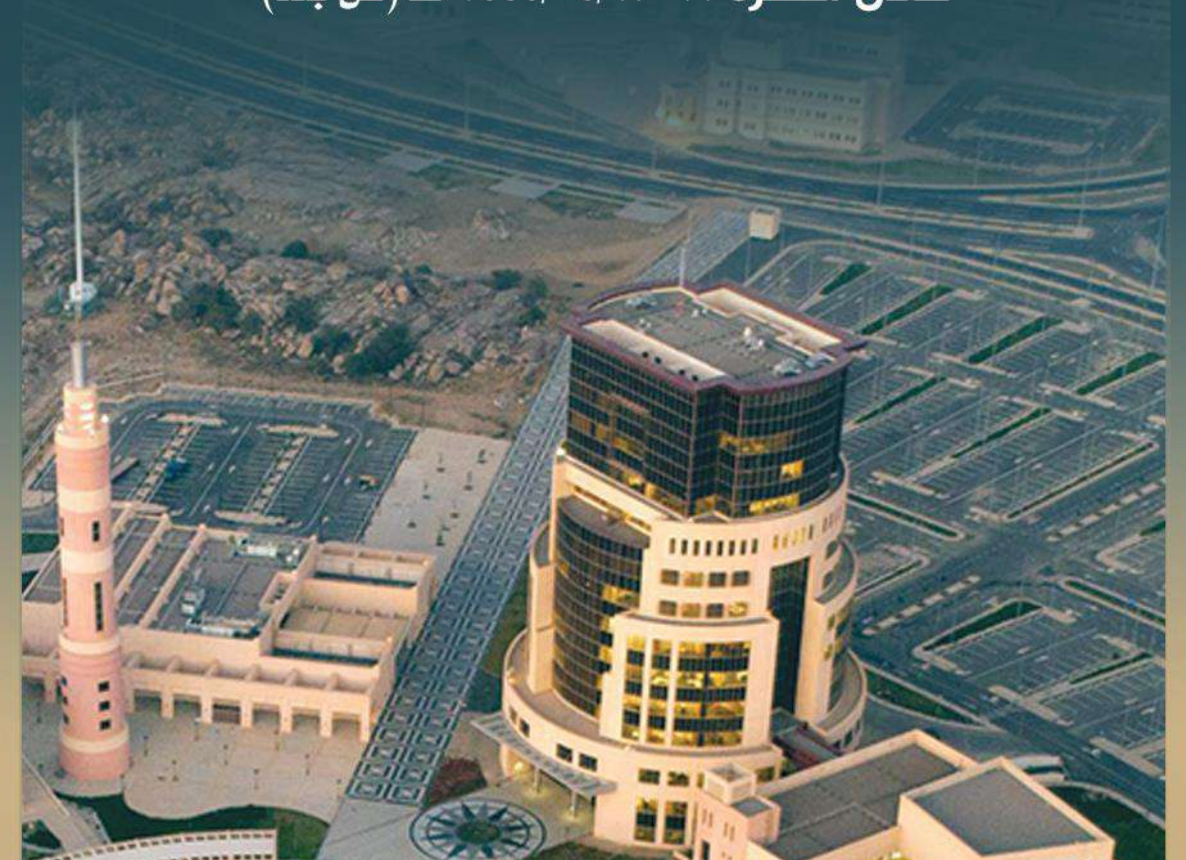
الكتاب العلمي



التعليم والأدوار المتجددة

جامعة الملك خالد، أبها

خلال الفترة ١٢-١٣/٠٤/١٤٤٤ هـ (عن بعد)



محتوى كتاب المؤتمر

الفهرس


mohamed khatab

الانعكاسات التربوية السلبية للأجهزة الإلكترونية على طفل الروضة وطرق الحد منها من وجهة نظر المعلمات

د. منى هاشم محسن الزهراني أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد بجامعة الملك خالد



مستخلص البحث:

هدف هذا البحث إلى التعرف على مدى تأثير الألعاب الإلكترونية بالإنعكاسات السلبية التربوية لدى تلاميذ رياض الأطفال، من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال وما الدور الواجب عليهن القيام به تجاه أطفال الروضة للحد من تلك الإنعكاسات السلبية، وقد اعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي، وذلك لملائمته لطبيعة البحث الحالي، وتكونت عينة البحث من معلمات رياض الأطفال والبالغ عددهم (٨٠) معلمه وقد توصل البحث إلى عدة نتائج منها ما يلي.

- الألعاب الإلكترونية كنموذج تقدم قدوة سيئة للأطفال، وأنها تعمل على زعزعة الانتماء الوطني لدى الأطفال وضعف الثقة بالنفس، كما تسهم في تعليم الطلاب ثقافة العنف المدرسي، كما توصلت الدراسة إلى مواجهة تلك السلبيات عن طريق تفعيل دور المعلمات والمدرسة من خلال تذكير الطفل بسلبيات الجلوس طويلا امام الألعاب الإلكترونية، ومراجعة الأهل لجميع البرامج التي يستخدمها الطفل لضمان عدم احتوائها على ما يخل بالعقيدة والصحة النفسية، مع ضرورة تحديد زمن محدد لممارسة الألعاب الإلكترونية.

وقد أوصى البحث بضرورة تفعيل دور هيئات الرقابة الحكومية في مر اقبة ما يطرح بالأسواق من هذه الألعاب، وعدم السماح بدخول مواد أو أشرطة قد تضر بعقيدة أطفالنا وثقافتهم وأخلاقهم، مع ضرورة إلزام المحلات التجارية بوضع معلومات إرشادية كاملة عن طبيعة الألعاب المعروضة، والفئات العمرية المناسبة لها، مع ضرورة تفعيل العقوبات الرادعة تجاه من يخالف تلك التعليمات.

الكلمات المفتاحية: معلمات رياض الأطفال- الانعكاسات التربوية – الانعكاسات السلبية - طفل الروضة – الأجهزة الالكترونية.



Abstract:

The aim of this research is to identify the extent of the impact of electronic games on negative educational repercussions for kindergarten students, from the point of view of kindergarten teachers and what role they should play towards kindergarten children to reduce those negative reflexes. The current research, and the research sample consisted of (80) kindergarten teachers, and the research reached several results, including the following.

- Typical electronic games, and they work to destabilize, and they work to destabilize the child in the classes of school education, school education, school education, school education, school education, school education in front of electronic games, and parents review all programs that the child uses in that they do not contain What violates faith and psychological life, while setting a specific time for playing electronic games
- The research recommended the necessity of activating the role of government oversight bodies in monitoring what is presented in the markets of these games, and not allowing entry of materials or tapes that may harm our children’s faith, culture, and morals, with the necessity of obligating shops to put in place full guiding information on the nature of the offered games, and the appropriate age groups for them. With the need to activate deterrent penalties against those who violate these instructions

key words:

Kindergarten teachers - educational reflections - negative reflections - kindergarten children - electronic devices



مقدمة:

تعتبر مرحلة رياض الأطفال من أهم الفترات والمراحل في حياة الطفل وأكثرها أهمية وتأثيرا في مستقبل الطفل لكونها ذات أثر حاسم في بناء شخصيته، في هذه الفترة يكتسب الطفل العادات والسلوكيات الاجتماعية والمو اقف والاتجاهات، كما أنه في هذه المرحلة يكون أكثر استجابة للمؤثرات البيئية من حوله بالإضافة إلى كونه أكثر قدره على اكتساب المهارات المختلفة التي تساعده على التكيف وإعمال الذات والخروج من المألوف (الغامدي، ٢٠١٠).

ونظرا لأهمية مرحلة الطفولة فقد أصبح الاهتمام ببرامج رياض الأطفال أمرا مهما، وذلك لأنها تعتبر حجر الأساس للبنية التعليمية ككل، ولكي تقوم الروضة بدورها على أكمل وجه يتعين على معلمات رياض الأطفال أن يقومو بإنشاء بيئة متكاملة ومؤسسة إنتقالية توفر للطفل مجالا للعب والتعليم والنماء الجسدي وتنمية الحواس والتكيف مع الجماعة والعمل على المعالجة والحد من الإنعكاسات السلبية للبيئة المحيطة بالطفل بما لا يسبب له أو لأسرته الضرر.

فقد عملت الألعاب الإلكترونية على جذب اطفال الجيل الجديد على حساب الألعاب التقليدية الأخرى، وقد برز بوضوح انتشار الكمبيوتر وألعاب الفيديو والإنترنت في السنوات الأخيرة في حياة الأطفال، حتى باتوا يقضون الكثير من وقتهم على تلك الالعاب ويفضلونها على متطلبات حياتهم، واعتادوا ممارستها لتطغى وتفرض نفسها عليهم، بحيث أننا نستطيع القول إنها أصبحت جزءا من نمط حياتهم اليومية.

ومع تسارع التطورات التكنولوجية في السنوات الأخيرة، وما ر افقها من تغيرات إجتماعية وثقافية، بدأت الألعاب الإلكترونية تنتشر انتشارا واسعاً وتنمو نموا ملحوظاً ، فأصبحت الأسواق تعج بمختلف أنواع هذه الألعاب، وتشير بعض الدراسات إلى أن هذه الألعاب الإلكترونية انتشرت بسرعة هائلة في المجتمعات العربية بوجه عام والخليجية بوجه خاص، فلا يكاد يخلو بيت في الخليج منها، حتى أصبحت جزء من غرفة الطفل، بل أصبح الأباء والأمهات يصطحبونها معهم أينما ذهبوا ليزيدوا الأطفال إدماناً على ممارستها ، وأصبحت الشغل الشاغل للأطفال بمختلف أعمارهم حتى إستحوذت على عقولهم واهتامماتهم.(على ، ٢٠١٠)

وفي خضم هذا الإهتمام الكبير بالألعاب الإلكترونية يتساءل المجتمع عن الإنعكاسات التربوية لإدمان الأطفال تلك الألعاب والتي تصبغ شخصية الطفل بصبغة سلبية تؤثر على سلوكه التربوي ،هنا نتسائل عن دور معلمات رياض الأطفال في تعظيم المفيد من تلك الألعاب الإلكترونية والعمل على الحد من الأثار السلبية لها ، وذلك لما لهذه الألعاب الإلكترونية من تأثيرات قوية على تربية الطفل وقيمه وسلوكه ولغته وشخصيته ، فالألعاب الإلكترونية سلاح ذو حدين منها السلبي ومنها الإيجابي ، هذا وقد أجريت العديد من البحوث والدراسات التي تناولت مز ايا ومساوئ الألعاب الإلكترونية وتأثيرها على الأطفال خاصة .

ويمكن القول إن الألعاب الإلكترونية أصبحت ضيفا ومنافسا قوي مع الأسرة في بناء شخصية الطفل وتكوين سلوكه، فيجب استغلال البيئة المحيطة بالطفل من أجل عدم ترك الأطفال فريسة لتلك الألعاب الإلكترونية التي تستنزف من قدراتهم



، وهنا يبرز دور معلمة الروضة حيث يتعلق الأطفال فى صغرهم بالمعلمة القدوة لهم وتكاد تنحصر مهمتها في توفير البيئة المناسبة والإرشاد المناسب للنمو السليم فتعمل على استكشاف قدرات الطفل ومواهبه والسماح لهذه القدرات والمواهب بالنمو والظهور، ثم تزويده بمهارات معينة منبثقة عن حاجاته في جو ملائم يخلو من الكبت والإرهاق، حتى يظهر الطفل على حقيقته ويعطى صورة صحيحة عن نفسه تسمح لنا بمعرفته، لذا يعد الواجب الأول لمعلمة الروضة هو إشاعة جو من الشعور بالأمن والاطمئنان في نفس الطفل ليشعر بحريته وقدرته على العمل والتعبير عن نفسه دون خوف ويكون دور المعلمة في هذا كله هو دور الملاحظ والموجه بطريق غير مباشر. وللمعلمة في الروضة تأثيراً بالغاً في شخصية الطفل قد يكون أكبر من تأثير المقربين للطفل، حتى أبويه، فالأطفال يتأثرون كثيراً وهم في مثل هذه السن بسلوكيات وأخلاقيات المعلمة التي تبدو عليها، والطفل أسرع في التقاط كل هذا والتأثر به، ورغم اختلاطه بأقرانه من الأطفال وأهله إلا أن تأثير المعلمة يبقى أعمق وأشد من تأثير الآخرين، فهي التي تطبعهم على عاداتها وتبث فيهم طريقة التعامل مع الأشياء الجديدة في حياتهم ، مما يترتب عليه نشوء الأطفال وهم يحملون في أنفسهم ما طُبِعوا عليه من آراء في طفولتهم مما يصعب التحول عنه فيما بعد. كما تؤثر شخصية المعلمة بأبعادها المختلفة تأثيراً بيناً في نفوس المتعلمين بصفة عامة ومعلمة رياض الأطفال في نفوس الأطفال بصفة خاصة، فهي القادرة على التأثير فيهم بصورة مباشرة أو غير مباشرة عن طريق الإيحاء والمواجهة والتقمص والقدوة، وهي تستطيع أن تغرس روح المسئولية والمثابرة في نفوس الأطفال والعمل على شحذ أخيلتهم وتطويرها عن طريق تهيئة المناخ النفسي والمادي اللازمين لذلك. لذلك يمكن القول إن معلمة رياض الاطفال لديها القدرة على الحد من الانعكاسات السلبية للألعاب الالكترونية.

مشكلة البحث:

لوحظ في السنوات الأخيرة انتشاروتزايد في استخدام الأطفال للألعاب الإلكترونية مما حولها إلى ظاهرة اجتماعية عامة لها تأثيراتها الإيجابية والسلبية على الأطفال والأسرة من عدة اتجاهات وقدمت العديد من الدراسات أدلة قوية تثبت أن الأطفال الذين يمضون أوقاتا طويلة في ممارسة الألعاب الإلكترونية ، لا سيما ألعاب العنف تؤدي إلى ضعف في تحصيلهم الدراسي في المدرسة ، وبالتالي حصولهم على تصنيفات متدنية من قبل المعلمين ، مقارنة مع الأطفال الذين يمارسون ألعابا أقل عنفا ، أو لا يمارسون الألعاب الإلكترونية على الإطلاق (Anderson and Murphy , 2018) . وقد اتفقت دراسة الأنباري (٢٠١٦) ، (مي ، ٢٠١٠) ، (السعد ، ٢٠١٥) أن من سلبيات الألعاب الإلكترونية التي أثبتها الباحثون أنه عندما يتعلق الطفل الصغير(ما دون سن العاشرة) بهذه الألعاب ، فإن ذلك يؤثر سلبا في دراسته ونطاق تفكيره . كما أن سهر الأطفال طيلة الليل في ممارسة الألعاب الإلكترونية، يؤثر بشكل مباشر في مجهوداتهم الدراسية في اليوم التالي، وقد يجعل الأطفال غير قادرين على الاستيقاظ للذهاب إلى المدرسة، وإن ذهبوا فقد يناموا في الصف الدراسي. أسهمت نتائج تلك الدراسات فى الدعوة إلى القيام بدراسة هذه الظاهرة للتعرف إلى الآثار السلوكية والاجتماعية والتربوية المختلفة على الأطفال، فالتغيرات السريعة التي يمر بها المجتمع والتقدم التكنولوجي الهائل يتطلب من القائمين على رياض الأطفال كجزء من التنشئة التربوية أن يعملو على تعليم الأطفال مهارات تمكنهم من التكيف مع ظروف المجتمع والتطورات التكنولوجية المحيطة بهم ، فهي ضرورية في جميع مو اقف الحياة ، حيث لا يمكن تصور أن يعيش الأطفال في معزل عن العالم ، ولا يمكن تحقيق وجود إنساني سليم خالي من المشكلات لدي الأطفال دون إدراك الوجود الإجتماعي بكل صوره ، ويفسر ذلك الإخفاق الذى يعانيه البعض في تلك المو اقف ممن لديهم



قدر قليل من المهارات التربوية ، حيث أدت كل هذه الإخفاقات إلى ظهور مو اقف عدو انية في المدارس والشوارع وفي أماكن اللعب، وحجم الأضرار التي نجم عنها والتي تهدد سلامة الأطفال في كثير من الأحيان ، وأمن المجتمع في أحيانا كثيرة . ومما سبق تبرز مشكلة البحث في وجود تأثيرات سلبية تربوية للألعاب الإلكترونية على أطفال رياض الأطفال وتسعى هذه الدراسة لتحديدها وتعرف دور معلمات رياض الأطفال في الحد منها.

أسئلة البحث:

١. ما الإنعكاسات التربوية السلبية للأجهزة الإلكترونية على طفل الروضة من وجهة نظر معلماتهم؟
٢. ماهي طرق الحد من الإنعكاسات التربوية السلبية للأجهزة الإلكترونية على طفل الروضة من وجهة المعلمات؟

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى التعرف على مدى تأثير الألعاب الإلكترونية بالإنعكاسات السلبية التربوية لدى تلاميذ رياض الأطفال، من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال وما الدور الواجب عليهن القيام به تجاه أطفال الروضة للحد من تلك الإنعكاسات السلبية.

أهمية البحث:

تنبع أهمية هذا البحث من كونه يهتم في توعية الأسر بإيجابيات وسلبيات الألعاب الإلكترونية – في حدود علم الباحثة- وكذلك من أهمية الأسلوب التربوي المستخدم من قبل معلمات رياض الأطفال في الحد من الإنعكاسات التربوية الناتجة عن الألعاب الإلكترونية.

- تكمن الأهمية النظرية للبحث في توفير قدر من المعلومات والبيانات العلمية لأولياء الأمور والمعلمات والمهتمين بمرحلة الطفولة فيما يختص ببعض المخاطر التربوية الناتجة من الممارسة المفرطة للألعاب الإلكترونية التي يمارسها الأطفال.
- تكمن الأهمية التطبيقية للبحث في (تزويد أولياء الأمور والمعلمات والمهتمين بمرحلة الطفولة ببعض الأساليب الوقائية من المخاطر (الصحية، النفيسة والتربوية، والاجتماعية) الناجمة من إدمان الأطفال للألعاب الإلكترونية.

حدود البحث:

- الحد المكاني: مدارس رياض الأطفال بمدينتي أبها وخميس مشيط.
- الحد الموضوعي: اقتصر هذا البحث على الإنعكاسات التربوية لاستخدام الأطفال للألعاب الإلكترونية كما تراها معلمات رياض الأطفال.
- الحد البشري: أطفال ما قبل المدرسة مرحلة الروضة.
- الحد الزمني: الفصل الدراسي الأول للعام ١٤٤٣هـ.

مفاهيم البحث وتعريفاته الإجرائية:



١. **الإنعكاسات التربوية**:

يعرف الفعل المنعكس بأنه عبارة عن إستجابة لأي مثير جديد ، ويكون له تأثيران رئيسيان ، تأثير عام يتمثل في إثارة الفرد و إيقاظ انتباهه وتأثيرات أكثر تحديداً " تؤدي إلى زيادة الحساسية بالنسبة لاستقبال مثيرات حسية محدودة ، وإذا اتبع ذلك تغيرات أبعد أثراً أو وقائع ذات دلالة فإن الإستجابات الموجهة تدوم لمدى زمني أطول" لذلك فإن الإنعكاسات التربوية المقصودة في هذا البحث هي ردود الأفعال والإستجابات المتوقعة نتيجة تأثر الأطفال باستخدام الوسائط الإليكترونية ويظهر هذا على المدى البعيد في ثقافة وشخصية الطفل.(ميلر ، ١٩٩٠)

وتعرفها الباحثة إجرائيا بأنها الآثار الأخلاقية والقيمية والثقافية والدينية والنفسية والصحية التي تتأثر بها شخصيات الأطفال نتيجة استخدامهم الألعاب الإلكترونية، سواء أكانت إيجابية، أم سلبية، التي هي متضمنة في فقرات أدوات البحث، ويعبر عنها في هذا البحث بمدى استجابت أفراد عينة البحث على فقرات الاستبانة وفق التدريج المستخدم في الأداة.

٢. **الألعاب الإلكترونية**:

قد عرفتها الشحروري بأنها " نوع من الألعاب التي تعرض على شاشة التلفاز (ألعاب الفيديو) أو على شاشة الحاسوب (ألعاب الحاسوب)، والتي تزود الفرد بالمتعة من خلال تحدي استخدام اليد مع العين (التآزر البصري الحركي) أو تحد للإمكانات العقلية، وهذا يكون من خلال تطوير البرامج الإلكترونية" (سارة حمدان، ٢٠١٦)

وقد عرفتها إجرائيا: بأنها نوع من الألعاب الحديثة ذات الشعبية في العالم والتي تعرض على شاشة أو على شاشة الحاسوب" ألعاب الحاسوب"، والتي تلعب أيضا على حوامل التحكم الخاصة بها أو في قاعات الألعاب الإلكترونية المخصصة لها، بحيث تزود هذه الألعاب الفرد بالمتعة من خلال تحد إستخدام اليد مع العين" التآزر البصري الحركي "أو تحد للإمكانات العقلية، وهذا يكون من خلال تطوير البرامج.

منهج البحث:

يعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي، وذلك لملائمته لطبيعة البحث الحالي.

الإطار النظري للبحث:

أولاً: ماهية معلمة رياض الأطفال

تعد مرحلة رياض الأطفال عبارة عن مرحلة تربوية واجتماعية، للأطفال من عمر الثالثة حتى الخامسة، تعمل على تأهيل الطفل بشكل سليم، حتى يصبح مؤهلاً للالتحاق بالمرحلة التعليميّة التالية، من دون أن يشعر بأيّ انتقال مفاجئ من البيت إلى المدرسة، وخلال هذه المرحلة التعليمية، تترك الحرية التامّة للطفل، حتى يتمكّن من ممارسة نشاطاته، واكتشاف قدراته، واكتساب المهارات اللغوية والاجتماعية، والخبرات الجديدة، كما يحتاج الطفل خلال هذه المرحلة إلى التشجيع، من أجل تنمية روح المشاركة والعمل الجماعيّ لديه، والاعتماد على النفس، وتتميز تلك المرحلة بمساعد الطفل في التعبير عن نفسه، باستخدام الرموز الكلامية، ومساعدة الطفل في تطوير خيالاته، ومساعدته أيضا في الاندماج مع زملائه في تلك المرحلة مع تنمية





روح احترام الحقوق والملكيات عند الطفل. تنمية قدرة الطفل على حل المشكلات. إكساب الطفل مهارات تعليمية. تعمل على تنمية العقل لدى الطفل.

وتمثل المعلمة أهم جزء في الروضة وفي العملية التربوية والتعليمية لأنها تعتبر الأم البديلة للطفل التي يقضي معها جزء كبير من اليوم فيكون لها الدور الأكبر في تكوين شخصية الطفل، لذلك يتوقف نجاح رسالة رياض الأطفال على وجود معلمة متمكنة متدربة تدريباً عملياً ولديها المؤهلات التربوية التي تخصصها للعمل في هذه المرحلة الحساسة والدقيقة من حياة الطفل. ويعتبر حسن إنتقاء المعلمة وسماتها الشخصية، الخلقية، الإنفعالية والعاطفية وحسن التعامل مع الأطفال ومعرفة المعلمة بحقائق وطبيعة نمو الطفل واحتياجاته النفسية والمعرفية وما الذي يناسبه وما لا يناسبه من الشروط الأساسية لنجاحها في مهمتها.

يجب أن تكون معلمة رياض الأطفال لديها مهارات الاتصال الجيد الذي يساعدها في القيام بالمهام التي تقوم بها كممثل وناقل لقيم المجتمع وتر اثه، حيث أنها تساعد الطفل ليحقق النمو الشامل المتكامل، وكمخططة وموجهة لكل عمليات التعليم والتعلم داخل الروضة، وعلى ضوء تفاعلها مع الآخرين وإدارتها للعملية التعليمية وإعدادها لعملية التعلم وكيفية تنفيذها للبرامج مع الاطفال. (عبد الفتاح، ٢٠١٥).

١. خصائص وسمات معلمة الروضة:

تحتل معلمة الروضة المرتبة الثانية من حيث الأهمية بعد الأسرة مباشرة من حيث دورها المهم في تربية الطفل في مرحلة الروضة وتعمل على تحقيق الأهداف التربوية حيث يتطلب المنهج مر اقبة الخصائص العمرية لتلك المرحلة ، وهي تقوم بإدارة النشاط وتنظيمه في غرفة الصف وخارجها ، لذا يجب أن تتمتع بمجموعة من الخصائص الشخصية والاجتماعية والتربوية والنفسية التي تميزها عن غيرها من معلمات المراحل العمرية الأخرى و تعمل تلك السمات على تأهيلها للقيام بعملها بأفضل صورة ممكنة حيث إن الطفل يكون أكثر تقبلاً لتوجيه معلمته ، وأكثر استعداداً وميلا لها من أي شخص آخر ، وذلك لارتباطه العاطفي بمعلمته ، لذلك معلمة الروضة ينبغي أن تتوفر فيها مجموعة من الخصائص والسمات الشخصية التي تعتبر إحدى أهم مقومات نجاح العملية التربوية والتعليمية. (أبوحرب، ٢٠١٦)

- السمات الجسمية: أن تكون المعلمة سليمة الحواس، خالية من عيوب النطق والأزمات الحركية ومخارج حروفها سليمة وواضحة وتعبيراتها سهلة ومفهومة وصوتها هادئ وواضح يشد إنتباه الأطفال، ذات صحة جيدة، لائقة طبيا، وقدوة حسنة في مظهرها وسلوكها، تحب النظام والنظافة.
- السمات العقلية: الذكاء وسعة الأفق والقدرة على التفكير السليم، الدقة واليقظة، إدراك حاجات الطفل، وفهم سلوك الطفل والدو افع التي تؤثر في هذا السلوك وتحريكه وإختيار الأساليب لتوجيه السلوك وفق الغايات التربوية السليمة، لديها القدرة على اتخاذ القرارات وتنفيذها بحزم، لديها القدرة على الإبتكار والإبداع وعلى استخدام أسلوب المناقشة والحوار وملمه بصحة الأطفال والإسعافات الأولية التي قد يحتاجون إليها.





- السمات النفسية والاجتماعية: محبة للأطفال وعطوفة عليهم متقبلة لهم بغض النظر عن أوضاعهم الاجتماعية ومؤمنة بأهمية توجيههم ورعايتهم وتعديل سلوكهم، حازمة مع الأطفال، ولديها مهارات اجتماعية محبة لعملها مقبلة عليه بحماس وإخلاص، على درجة كبيرة من النضج العاطفي والاتزان النفسي والثقة بالنفس ولديها مفهوم إيجابي عن نفسها وعملها تتميز بسرعة البديهة والمرونة حتى تستطيع مواجهة متطلبات العمل.
- السمات الخلقية: تعمل على تقوية الروح الدينية في نفوس الأطفال تعمل على غرس القيم وتسعى إلى تنشئتهم في ظل تعاليم الدين ومبادئه المتمثلة في قيم الروضة، تحترم أخلاقيات المهنة وتلتزم بقواعدها والإنتماء اليها.

ثانياً: نشأة الألعاب الإلكترونية وتطورها:

ظهرت أول لعبة كمبيوترية تفاعلية وهي لعبة التنس Tennis for Two ، التي صنعها الباحث الأمريكي " ويليام هيجينبو W. Hijinputham ومساعدوه من مختبر بروكنهافن الوطني بوزارة الطاقة الأمريكية في عام (١٩٥٨) ، وكان الغرض منها هو الترفيه عن زوار قسم الأدوات في المختبر. (نمرود ، ٢٠٠٨).

وظهرت ألعاب الفيديو في الستينيات، حيث صنع " ستيف راسل " Steve Russel ، وهو أحد طلاب معهد ماساتشوستس للتكنولوجيا (MIT)(Massachausetts Institute for Technology) أول لعبة فيديو أطلق عليها حرب الفضاء Star War ، تلاها ظهور ألعاب أخرى مثل لعبة كرة المضرب Pong لشركة أتاري (١٩٧٢) ؛ ونتيجة لامتزاج الحاسب الإلكتروني بالخيال العلمي ، وتطور استخدامات التلفزيون.(Anderson , C. A. ,, 2015) وظهر أول جهاز للعب يسمى بالماجنافوكس أوديسي Magnavox Odyssey في (١٩٧٢) ، أعقبه جهاز (VCS 2600) لشركة أتاري ، حقق نجاح في أجهزة ألعاب الفيديو وأحرز شعبية بين الأفراد والأطفال ، وهيمنت الولايات المتحدة الأمريكية على هذه السوق الناشئة بفضل لعبة Brek Out التي اخترعت عام (١٩٧٦) بواسطة الستيف جوبز Steve Jobs ، أحد مؤسسي شركة أبل ، (Bailey , K. , West , R. , and (Anderson , C. A. 2017).

ودخلت اليابان المنافسة في سوق الألعاب الإلكترونية في عام (١٩٧٩) بلعبة " غزاة الفضاء Space - Invaders ، الهدف منها هو إتقان مهارة التصويب لقتل الأعداء معتمدة على السرعة والمهارة والدقة ، كما ظهرت ألعاب أخرى تتناول سباقات السيارات والتصويب على أهداف متحركة وثابتة وغيرها ، و أنتجت اليابان لعبة أدونكاي كونج Donkey Kong في عام (١٩٨١ م) ، وعلبة باك مان Pac Man في سنة (١٩٨٢) ، كما أطلقت شركة نيبون Nipponne في عام (١٩٨٣) جهاز النينتندو Nintendo الذي أشاع ألعاب الفيديو مثل سوبر ماريو بروس Super Mario Bros ، ولعبة زيلدا Zelda . وفي فترة الثمانينيات كان التنافس كبيراً بين شركة سوني التي أنتجت جهاز البلايستيشن Playstation ، وشركة سيجا بجهازها الشهير، وشركة نينتندو ، وفيما بعد شركة مايكروسوفت. وفي فترة التسعينيات ظهرت أجهزة دريم كاست Dreamcast لشركة سيجا، وجهاز بلايستيشن Playstation2 لشركة سوني، وجهاز جيم كيوب GameCube لشركة نينتندو، وجهاز إكس بوكس Xbox لشركة مايكروسوفت، كما ظهرت بطاقات الرسومات ذات الأبعاد الثلاثة في أجهزة الكمبيوتر، وصارت الألعاب أكثرو اقعية من حيث





الرسومات أو من حيث الذكاء الإصطناعي للشخصيات. وقد حققت صناعة ألعاب الفيديو أرباحا خيالية، وانتشرت شخصيات عالم ألعاب الفيديو مثل " ماريو Mario ، ولارا كروفت Lara Croft ، وزيلدا Zelda ، كما انتشرت معارض ألعاب الفيديو الدولية ، وصارت لهذه الألعاب مجلات وبرامج تلفزيونية خاصة . وفي أواخر عام (٢٠٠٥) أطلقت شركة مايكروسوفت جهاز إكس بوكس ٣٦٠ الذي تميز بخاصية الإتصال بشبكة الإنترنت ، وإمكانية اللعب مع لاعبين آخرين ، ومشاهدة الأفلام والاستماع للموسيقى، حتى توصيل الكاميرا الرقمية والأجهزة الإلكترونية المحمولة الأخرى. (Microsoft Encarta , 2008) .

وأظهرت دراسة أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية في عام (٢٠٠٧) أن ما نسبته (٨,٥ %) من الأفراد (من سن ٨ إلى ١٨) سنة يدمنون اللعب، ووجدت دراسة أن متوسط عدد ساعات اللعب يصل إلى (١٣) ساعة في الأسبوع للفئة العمرية (٨-١٢) و(١٤) ساعة للفئة العمرية(١٣-١٨) سنة . (Lenhart , 2008).

إن صناعة الألعاب الإلكترونية (ألعاب الفيديو، والحاسوب، والهواتف المحمولة) تعد واحدة من أهم القطاعات الاقتصادية في الولايات المتحدة الأمريكية حيث تقدر عوائد هذه الصناعة بمليارات الدولارات فقد وصلت قيمة مبيعات هذه الألعاب إلى ٧٤,١ مليون دولار سنة ١٩٩٦ لتصل إلى (٢٥٠) مليون دولار في سنة ٢٠٠٦ ، أما في عام (٢٠١١) فقد وصلت عوائدها الاقتصادية إلى ما يتجاوز الـ(٢٥) مليار دولار سنوياً ، ووفرت(١٢٠) ألف فرصة عمل بمتوسط راتب(٩٠)ألف دولار للفرد الواحد. (Gallagher, 201)

وترصد أحدث إحصائيات موقع (https://www.crosswalk.com) ٢٠١٨ أن السوق العالمية للألعاب الإلكترونية قد نمت من حوالي ٦٦ مليار دولار في عام (٢٠١٣) إلى (٧٩) مليار دولار سنة (٢٠١٧) ، ويشمل ذلك الأجهزة والألعاب، وألعاب الكمبيوتر، وألعاب الهاتف المحمول، والكمبيوتر اللوحي ومشغلات الموسيقى التي يمكن استخدامها في اللعب .

١. خصائص ألعاب الإلكترونية:

تتميز الألعاب الإلكترونية بعدد من الخصائص فلا يمكن حصرها في كونها جهازاً ينقل للطفل المضمون والفكرة بشكل واضح ، ويجعله ذا أثر فاعل في تعزيز العملية التعليمية وإكتساب المهارات اللغوية والمعرفية والثقافية ، بل تتميز أيضاً بخاصية إكتساب المهارات حيث تنمي قدراته الذهنية والفكرية وتدفعه إلى التفكير والتعلم والتثقف وتجديد معلوماته اليومية ، كما تفتح له آفاقاً جديدة في مجال العلوم والتكنولوجيا، إضافة إلى أن الألعاب الإلكترونية وسيلة مهمة بالنسبة إلى الطفل إذا أحسن استعمالها ؛ فهي وسيلة ترفيهية وتثقيفية وأداة توعية تساعده في كثير من مجالات الحياة الإجتماعية ، كما أن هذه الألعاب تؤثر على سلوك الطفل خصوصاً في سن ما قبل المدرسة بحيث يكون الطفل في حاجة إلى إستيعاب القيم التي تعرض عليه ، فيسعى إلى أن يسلكها بأسلوب المحاكاة والتقليد. (علواش ، ص ٤٦) .

وتميز الألعاب الإلكترونية فى توفيرها المتعة والترفيه والتسلية الإجتماعية والتشجع على العمل الجماعي والتعاون والاتحاد، وتقوي المهارات الأكاديمية للطفل وتزيد من ثقته بنفسه ومن قدرته على حل العديد من المشكلات والمصاعب التي تواجهه ، إضافة إلى أنها تكسبه زيادة متميزة في التنسيق والسرعة وتنشيط الذاكرة ، حتى في القوة والعزيمة اللتين تمده بهما



بعض الألعاب القتالية ، والشيء الأساسي الذي لا يمكن تناسيه في خصائص الألعاب الألكترونية أنها تستعمل التكنولوجيات الحديثة ، فهي منتجات رقمية الكترونية تتطور مع التطور الرقمي والتكنولوجي الصناعي .

٢. الألعاب الإلكترونية بين الإيجابيات والسلبيات:

إن الارتباط القوي الذي يجمع بين الأطفال والألعاب الإلكترونية والذي أصبح جزء من شخصية الطفل، ذلك الارتباط الذي أدى إلى سجال ومناقشات بين علماء النفس والتربية، حول مدى تأثير هذه الألعاب بأشكالها المختلفة على الطفل وشخصيته، سواء من النواحي الصحية، أو السلوكية، والانفعالية، فضلا عن آثارها التربوية والثقافية بشكل عام .

وفي ظل الإهتمام الكبير بالألعاب الإلكترونية، يتساءل الانسان عن مدى إدمان الطفل لهذه الألعاب وما الآثار التربوية التى يمكن حدوثها نتيجة ذلك الإدمان ويمكن أن تحدثها هذه الألعاب على الأطفال، فالألعاب الإلكترونية سلاح ذو حدين، فكما أن فيها سلبيات، فإنها لا تخلو من الإيجابيات .فمن الناحية الايجابية، اعتبر البعض أن ممارسة الأطفال للألعاب الإلكترونية المليئة بالحركة والمؤثرات البصرية، تسهم في تحسين القدرة على الإبصار، حيث أكدت الدراسة التي أجراها باحثون أمريكيون في جامعة روشيستر(Rochester) أن الأطفال الذين مارسوا هذه الألعاب لساعات قليلة بشكل يومي على مدار شهر كامل، ظهرت لديهم بوادر تحسن فى القدرة على الإبصار بنسبة (٢٠٪) ، كونها أثرت فى الطريقة التى يتعامل بها الدماغ مع المعلومات البصرية، و أفادت الدراسة أن الأطفال الذين تم إجراء الدراسة عليهم أظهروا زيادة كبيرة في القدرة التحليلية لأعينهم بعد ٣٠ ساعة متقطعة من ممارسة هذه الألعاب، حيث تمكنوا من تعريف الرموز والحروف في اختبارات الإبصار بطريقة دقيقة (الشحروري، ٢٠٠٨).

وحول علاقة ممارسة الألعاب الإلكترونية والإنعكاسات التربوية والتعليمية، أسفرت الدراسات عن نتائج متباينة ومتفاوتة، حيث أشار بيو (PEW,2016) إلى بعض النتائج الإيجابية، منها أن ممارسة الألعاب الإلكترونية عبر الإنترنت (Games Online) تحسن المهارات المعرفية، وبالذات مهارات القراءة على وجه التحديد وذلك بالنسبة للأطفال ذوي مهارات القراءة المنخفضة فقط .ومن النواحي الاجتماعية، فقد أكدت بعض الدراسات أن هذه الألعاب تعمل على توطيد العلاقة بين الآباء والأبناء، وتقترح الترويج لها كأداة لترابط أفراد الأسرة. وكشف البحث الذي أجرته "جمعية برامج الكمبيوتر الترفيهية" أن ٣٥ %من الذين شملهم البحث، أي واحد بين ثلاثة أولياء أمور، لا يتوانون عن الانغماس في تلك الألعاب، وأن ٨٠ %منهم يشاطرون الأبناء اللعب، ويعتقد ثلثا المشاركين في الدراسة أن الألعاب وطدت أواصر العلاقة بين أفراد العائلة (الشحروري، ٢٠٠٨).

بينما يعتقد الكثير من الباحثين أن الألعاب الإلكترونية كانت سببا فى شغل الأطفال عن دراستهم ومتابعة تحصيلهم لطول بقائهم على الجهاز و انسجامهم مع برامجه كما أثبتت الدراسات أنها تؤثر على أبصارهم بسبب قرب الجهاز من عيونهم وطول تحديق عيونهم وتركيز على شاشته بإستمرار كما أن الإنفلات من الرقابة الأسرية وتوجيهاتها المباشرة وترك الطفل لتلك الألعاب يجعل الطفل أسير اكتساب عادات وتقاليد دخيلة على عاداتنا وقيمنا يتم إكتسابها من التواصل مع أفراد ليس من جنسه أو عمره مما يؤثر سلبا على تكوين صداقات غير متكافئة ويعتاد الأطفال العزلة بالإنشغال الدائم بالإنترنت كما يصيب

الأطفال بتجمد المشاعر ويعود السبب في ذلك لتعاملهم الدائم مع الأجهزه والمعدات و يعزف الأطفال عن الكتب والمصادر والمراجع الأصلية المكتوبة بالكتب والمحفوظة بالمكتبات.

كما إن إستخدامها من قبل الأفراد بصورة مستمرة سواء كانت (Online ،OfTline) ، وهذا ينعكس سلبيا على الفرد بصورة عامة ، والطفل بصورة خاصة حيث يكون لها تأثيرعليه إجتماعيا ونفسيا وصحيا . وأشيرإليها بأنها " الاستخدام المكثف للألعاب الإلكترونية الموجودة على الشبكة أونلاين سواء على أجهزة الحاسوب أو التليفون المحمول أو البلايستيشن والأنواع المتنوعة التخيلية " (Khazaal & Breivik , Et al , 2018) .

إن مشكلة الإدمان ألعاب الإنترنت أصبحت تطرح نفسها على الساحة العالمية وحسب ما جاء فى دراسة ليكمبرلي يونج أستاذة علم النفس بجامعة بيتسبرج في براد فورد بالولايات المتحدة الأمريكية أن ٦٠ % من مستخدمي الإتنرنت في العالم هم في عداد المدمنين.

حيث يرى بعض العلماء أن الإدمان هو عدم قدرة الإنسان على الإستغناء عن شيء ما. بصرف النظر عما هو هذا الشيء طالما استوفى بقية شروط الإدمان من حاجة إلى المزيد من هذا الشيء بشكل مستمر حتى يشبع حاجته حين يحرمه، و بالتالي اقتنع بعض العلماء أن هناك من يسمون بمدمني الإنترنت حيث انه لا خلاف على أن هناك عددا كبيرا من مستخدمي الإنترنت يسرفون في استخدامه حتى يؤثر على حياتهم الشخصية حيث بينت نتائج الدراسات التي أجريت في هذا المجال أن من بين أكثر مجالات استخدام المدمنين للإنترنت هو ألعاب الإنترنت التي تماثل العاب الفيديو. (الحيلة ، ٢٠١٢)

٣. أعراض الإصابة بالإدمان على ألعاب الإنترنت:

- المتابعة لأكثر من ٥ ساعات أو أكثر متصلة أو متفرقة خلال اليوم والليلة في متابعة الإنترنت.
- الشعور بالميل للعزلة والابتعاد عن مخالطة الآخرين.
- الشعور بالعيش في أحلام اليقظة وعدم الو اقعية في التفكير.
- إهمال الإلتزامات الأخرى وتعرض العلاقات الهامة في حياة الفرد للضرر.
- تناول الطعام بشكل غير منتظم وربما تناول الطعام أثناء اللعب.
- الشعور برغبة شديدة وشوق للعب.
- الشعور بالنشاط والنشوة أثناء اللعب. (العناني ، ٢٠١١).

٤. الإنعكاسات التربوية الناتجة عن الألعاب الإلكترونية:

إن من سلبيات الألعاب الإلكترونية التي أثبتها الباحثون أنه عندما يتعلق الطفل الصغير (تحت سن العاشرة) بهذه الألعاب الإلكترونية، فإن ذلك يؤثر سلبا في دراسته وسلوكه ونطاق تفكيره. كما أن سهر الأطفال طيلة الليل في ممارسة الألعاب الإلكترونية، يؤثر بشكل مباشر في مجهوداتهم الدراسية في اليوم التالي، وقد يجعل الأطفال غير قادرين على الاستيقاظ للذهاب إلى المدرسة، وإن ذهبو قد يدفعهم للنوم في فصولهم المدرسية، وهذا يتفق مع ما توصلت إليه دراسة(حسني،٢٠١٤) من أن



كثرة ممارسة الألعاب الإلكترونية في السنوات الأولى من عمر الطفل، تؤدي إلى بعض الاضطرابات في مقدرة الطفل على التركيز في أعمال أخرى مثل الدراسة والتحصيل.

من وجهة نظر (توفيق ، ٢٠١٠) إن الألعاب الإلكترونية لها الكثير من السلبيات وذلك لأن معظم هذه الألعاب المستخدمة من قبل الأطفال والمراهقين تؤثر عليهم من حيث مراحل النمو لديهم ، فضلاً عن هذا فأن نسبة كبيرة من هذه الألعاب الإلكترونية تعتمد على الاستمتاع بقتل الآخرين وتدمير مدنهم وما يملكون بدون وجه حق ، ومن خلالها يتعلم الأطفال والمراهقين طرق إرتكاب الجرائم وفنونها وحيلها وتطور في عقولهم مهارات سلوك العنف والعنوان وتنتج عنها الجريمة وهذه القدرات تكتسب من خلال الإستمرار والتعود على ممارسة تلك الألعاب . (توفيق ، ٢٠١٠) كما وجدت (السعد ، ٢٠٠٥) هناك العديد من الدراسات والأبحاث التي أثبتت أن ممارسة الألعاب الإلكترونية كانت السبب الرئيسي في مأساة حقيقية حيث ارتبطت نتائج هذه الألعاب خلال الخمسة والثلاثين عاماً الأخيرة بازدياد سلوك العنف وإرتفاع معدل جرائم القتل والإغتصاب والاعتداءات الخطيرة في العديد من المجتمعات ، ويعتبر العامل المشترك في جميع هذه الدول هو السلوك العدواني الذي يتم عرضه في وسائل الإعلام من خلال التلفاز أو من خلال الألعاب الإلكترونية للأطفال والمراهقين باعتباره نوع من وسائل الترفيه والتسلية. (السعد، ٢٠٠٥ ، ص ٤٣) أما (سالين وزيمرمان ، ٢٠٠٤) التي أجرت متابعة ميدانية للعديد من الألعاب الإلكترونية وتأثيرها على الأطفال والمراهقين ، فقد أظهرت أن الألعاب أجريت عليها الكثير من التغييرات عما كانت عليه ، حيث كانت الألعاب سابقاً تحتوي على مواجهة الأعداء الخياليين كغزاة كوكب الأرض والشخصيات الكرتونية ، والأرواح الشريرة ، والاشرار إلا أن العنف الذي تحتوي عليه الألعاب الإلكترونية في يومنا هذا ، تتم من خلال تحديد السلوك غير الأخلاقي وغير المهذب كهدف لهذه اللعبة أو الألعاب الأخرى . (Salen & Zimmerman , 2004.p.87) ومن خلال الإطلاع على الأدبيات ذات العلاقة بموضوع البحث ، استطاعت الباحثة من التوصل الى تصنيف الآثار السلبية للألعاب الإلكترونية إلى خمس فئات : أضرار دينية ، أضرار سلوكية وأمنية ، اضرار صحية ، أضرار إجتماعية ، وأضرار تعليمية أكاديمية.

وتتجسد التأثيرات الدينيية في إحتواء تلك الألعاب على مؤثرات في التوحيد ومصادمات في العقيدة، مثل إظهار قضية الإعتداء على توحيد الربوبية، في قضية إحياء الموتى مثلا والشفاء من المرض و إنزال المطر وإرسال الصواعق وتسيير الرياح، فأبطال اللعبة هم الذين يفعلون ذلك كله، بالإضافة إلى قضية إظهار الصليب والنجمة السداسية وقضية إظهار السحر والشعوذة، والعديد من الأشياء التي فيها تشكيك بالقرآن والرموز الإسلامية، بالإضافة إلى مبادئ أكثر انحرافية وتشويهية كتدمير سمعة المسلمين الذين يجب قتلهم والقضاء عليهم في بعض هذه الألعاب، فهي تعمل على إثارة الروح العدوانية ضد المسلمين وزرع الهزيمة النفسية فيهم، فهذه من أهم السلبيات العقائدية الموجودة في بعض هذه الألعاب. ويتجسد هذا التأثير في تعليم الأطفال من خلال هذه الألعاب الإلكترونية الكثير من العادات والثقافات الغربية والحضارات الدخيلة على ثقافاتنا العربية كأنواع السب والشتم ولعب القمار والميسر، بالإضافة إلى تجسيد الثقافات الجنسية كالألعاب التي تحتوي على صور خليعة وعلى حركات ومشاهد وصور غير أخلاقية تتنافى مع مبادئنا وأخلاقنا الإسلامية، مما يجعل رؤية صور الخليعة والفساد





أمر عادي بالنسبة لهذا الطفل، وذلك لأنه إعتاد على مشاهدتها ورؤيتها في الكثير من الألعاب الإلكترونية الذي ألف اللعب بها، كما أن معظم هذه الألعاب تعمل على تمرير فكرة أخرى خطيرة وسيئة يريد مصمم ومنتج اللعبة إيصالها إلى هؤلاء المتمرسين في هذه الألعاب وهي أن مصمم هذه الألعاب يدرج في الكثير من الألعاب الإلكترونية الموسيقى والأغاني الغربية خاصة، ومنها من يدرج فيها الموسيقى العالمية، وذلك لتعويد اللاعبين على اللعب والتسلية بالإستماع للموسيقى والأغاني، مما يجعل الأطفال ينشئون على حب الموسيقى والإستماع للأغاني المحرمة والفيديوهات اللاأخلاقية.

ثالثاً: دور معلمات رياض الأطفال في مواجهة الإنعكاسات التربوية الناتجة عن إدمان الألعاب الإلكترونية

يأتي دور معلمات رياض الأطفال باعتبارها الأم الثانية للطفل لمواجهة الإنعكاسات السلبية نتيجة قضاء الطفل أوقات طويلة على الألعاب الإلكترونية مما يحدث عملية إدمان تؤدى إلى إنعكاسات سلبية خطيرة على الطفل وبعد مراجعة العديد من الدراسات التي تناولت الموضوع نستطيع أن نقف على بعض النقاط التي يمكن على معلمات الروضة القيام بها لمواجهة هذه الانعكاسات (الخليفة ، ٢٠١٦) ، حيث أن من الطرق الجديرة بالنفع مع الطلاب مشاركتهم بالرأي مع ولى الأمر في شراء الألعاب الإلكترونية وكذلك ممارستها مع ضرورة الطلب من الأهل المشاركة معهم في مر اقبة ومراجعة محتوى الألعاب الإلكترونية الخاصة بالأطفال ، ومو اكبة كل ما هو جديد في مجال الألعاب الإلكترونية.

إن التوعية والإرشاد للأطفال من الطرق الفعالة في الحد من الإنعكاسات التربوية وذلك لتوعية الأطفال بأضرار الألعاب الإلكترونية التي تترك آثارا على نفوسهم وسلوكهم مع ضرورة تثقيف الوالدين لمعرفة إيجابيات وسلبيات الألعاب الإلكترونية. مع أهمية مد جسور التواصل بين الأسرة والروضة، من خلال عقد محاضرات وندوات خاصة لمناقشة إيجابيات وسلبيات الألعاب الإلكترونية، لتوعية كل من المعلمات والأهل وتشجيع المعلمات للأطفال على ممارسة الألعاب التي تنمي التفكير والذكاء وأسلوب حل المشكلات وكيفية التصرف في المو اقف الحرجة. مع ضرورة تنظيم وقت اللعب للطفل مع الأهل على ألا يتجاوز الساعة الواحدة في اليوم وخاصة الألعاب الإلكترونية، إن التحدث مع الطفل عن اللعبة التي يحبها، واكتشاف سبب تعلقه بها، ومن ثم مشاركة الطفل تلك اللعبة؛ لإحياء روح الصداقة بداخله من جديد، وبذلك تستطيع مر اقبة تلك اللعبة والسيطرة عليه في أي وقت، و إقناع الطفل بضرورة تحديد وقتًا للعب، وبذلك سيتم السيطرة على إمكانية إدمان الطفل لهذه الألعاب.

يجب مراعاة الإرشادات الموجودة على غلاف كل لعبة قبل شرائها للطفل، مع قراءة إرشادات السلامة المكتوبة عليها، حول نوع اللعبة، وكيفية استخدامها، وأيضًا العمر المناسب لها؛ كي لا تؤذي الطفل، مع إمكانية تفعيل جهاز مر اقبة على مو اقع الألعاب الإلكترونية، التي يسمح بها المو اقع الشهيرة؛ ليتمكن ولى الأمر من معرفة نوعية الألعاب التي يفضلها الطفل، ومن ثم التدخل في الوقت المناسب إذا لزم الأمر (شعلان ، ٢٠١٤).

ضرورة تشجّيع الطفل على شراء الألعاب التي تنمي الذكاء، أو تعلُّم نشاطات جديدة، بدلًا من اللعب دائمًا بمثل تلك الألعاب، فيبدأ الطفل في التخيل والإبداع والاستفادة من اللعبة عن كونها وسيلة ترفهية فقط. مع أهمية مشاركة الطفل مع



أصدقائه في الألعاب الجماعية، والمحاولة قدر المستطاع إبعاده عن الألعاب الفردية، ليتكون لديه حب المجتمع والأصدقاء، والبعد عن العزلة والاكتئاب، مع ضرورة حث الطفل منذ الصغر على ممارسة التمارين الرياضية التي تحافظ على رشاقة جسمه، حتى تخرج الطاقة الكامنة بداخله في شيء مفيد، بعيدًا عن إخراجها في لعبة عدوانية.

الدراسات السابقة:

وقد حاولت العديد من الدراسات الكشف عن دور معلمات رياض الأطفال في الحد من الإنعكاسات السلبية للألعاب الإلكترونية ومنها الدراسات التي تناولت الآثار السلوكية التي تحدثها الألعاب الإلكترونية منها دراسة (Teng , L & Liu,2015) " إدمان ألعب عبر الإنترنت ، والسلوك العدواني لدى الطلاب الصينيين ، الدور الوسيط التحكم في النفس وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على الدور الوسيط لضبط النفس المنخفض على العلاقة بين ألعاب الإنترنت العنيفة وإدمان الإنترنت والعدوانية في الصين ، تكونت عينة الدراسة من (٢١١) طالبا ، وتم استخدام أداة الاستبيان كتقرير ذاتي لمستخدى الألعاب الإلكترونية على الإنترنت لتقييم التعرض لألعاب الإنترنت العنيفة وإدمان الإنترنت وضبط النفس المنخفض والعدوانية . أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقات إرتباطية إيجابية بين التعرض للألعاب العنيفة على الإنترنت وإدمان الإنترنت وضبط النفس المنخفض والعدوانية، ولم يتم التنبؤ بالعدوانية بشكل مباشر فقط بواسطة التعرض للألعاب الإلكترونية العنيفة وإدمان الإنترنت بل تم التوسط فيها بواسطة ضبط النفس المنخفض .وقد أوصت الدراسة بدعم تطوير البرامج التعليمية لزيادة ضبط النفس لدى طلاب الجامعات ، مما قد يساعد في التخفيف من حدة العدوان الناتج عن ممارسة العنف على إنترنت الألعاب ، والبعد عن الألعاب العنيفة على الإنترنت حيث أنها قد تساهم في الطبيعة الإدمانية للألعاب عبر الإنترنت، أما دراسة (Amy,2016) "إدمان ألعاب الكمبيوتر والاعتماد العاطفي" والتي هدفت إلى الكشف عن تنامي خصوصية استخدام ألعاب الحاسوب (الألعاب التي تمارس بواسطة الحاسوب أو أي جهاز يمكن وصله مع الإنترنت) ، واعتمدت هذه الدراسة على المنهج التحليلي لتحليل البيانات وقد تكونت عينة الدراسة من (١١٤) طالبا وطالبة ، بنسبة ٦١ % من الاناث من غير المدمنات للألعاب الإلكترونية ، ومجموعة مدمنة على الحاسوب اعتمادا على استبيان يونغ التشخيصي .وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين استخدام الأتاري واستخدام ألعاب الحاسوب ، وعدم وجود علاقة دالة بين الاعتماد العاطفي وبين ألعاب الحاسوب أو الاتاري وقد أوصت الدراسة بالعمل على معالجة مشكلة إدمان الألعاب الإلكترونية لدي الأطفال مع ضرورة الاستفادة من الألعاب الإلكترونية في الجوانب الإيجابية النفسية والتربوية لممارسي الألعاب الإلكترونية ، إذ أن بعض الدراسات السابقة تشير إلى حدوث بعض الأعراض لدى الممارسين للألعاب الإلكترونية والبعض الآخر لم يشر إلى حدوث تلك الأعراض أو غيرها أو وجود آثار معينة لديهم ، وقد تناولت الدراسات فئات عمرية مختلفة لمرحلة الطفولة المبكرة والمتأخرة ومرحلة المراهقة ومرحلة الشباب ، وقد اتبعت الدراسات في نهجها البحثي طرق متعددة فمنها التجريبية ، وأخرى أتبعت المنهج الوصفي والبعض الآخر المنهج الارتباطي، وقد أكدت دراسة (Lanue et al,2017) " علاقة استخدام الوسائط الإلكترونية وشكاوى الأرق لدى المراهقين والأطفال في ألمانيا" وهدفت الدراسة إلى تقييم الارتباط بين الوقت المستغرق في استخدام الألعاب



الإلكترونية وشكاوى الأرق لدى الأطفال والمراهقين ، وتكونت العينة(٧٥٣٣) مراهقا من الجنسين تراوحت اعمارهم بين(٥- ١٦) عاما وتم إجراء المقابلات واستطلاع أجرته وزارة الصحة الألمانية ، وتم تضمين الألعاب الإلكترونية في استبيان تقرير ذاتي ، وتقييم الارتباطات بين الوقت الذي يقضيه في اليوم مع الألعاب الإلكترونية وشكاوي الأرق ، وأشارت النتائج إلى وجود إرتباط بين الاستخدام اليومي للألعاب الإلكترونية والأرق و أيضاً وجود إرتباط وثيق بين مستوى التعرض للألعاب الإلكترونية والتأخر الدراسي ، وقد أوصت الدراسة بضرورة وضع ضو ابط لإستيراد الألعاب الإلكترونية والحرص على توفير الألعاب الإلكترونية التربوية وإعداد برامج توعوية بمؤسسات التنشئة الإجتماعية لتعريف المربين بإيجابيات الألعاب الإلكترونية وسلبياتها وطرق إستخدامها، كما أهتمت عدد من الدراسات بأهمية التوعية لدى الطلاب ومنها دراسة (الدرعان، ٢٠١٧) "الإدمان على الألعاب الإلكترونية وعلاقته بالمشكلات الأكاديمية والإجتماعية والانفعالية لدى طلبة المدارس"، هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مستوى إدمان الألعاب الإلكترونية ، ومستوى كل من المشكلات الأكاديمية ، والاجتماعية ، والانفعالية ، والعلاقة بينهما لدى طلبة المدارس في المملكة العربية السعودية في ضوء متغيرات الجنس ، ونوع الألعاب والترتيب للطالب ، وهل يمكن أن يكون الإدمان على الألعاب الإلكترونية متنبئاً بالمشكلات الأكاديمية والإجتماعية والإنفعالية ، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم مقياس للإدمان على الألعاب الإلكترونية ، وآخر لقياس المشكلات الأكاديمية والإجتماعية والإنفعالية . وتكونت عينة الدراسة من (٦٤١) طالبا وطالبة من مدارس المملكة العربية السعودية . وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الإدمان على الألعاب الإلكترونية لدى الطلبة كان منخفضاً ، وأن مستوى المشكلات الانفعالية والإجتماعية منخفضا ، والدرجة الكلية على المقياس لدى الطلبة جاءت بدرجة منخفض ، أما مستوى المشكلات الأكاديمية فقد جاء بدرجة متوسطة و أكدت أيضا على وجود فرق جوهري بين معاملي الارتباط الخاصين بالعلاقة بين الإدمان على الألعاب الإلكترونية من جهة ، وبين كل من المشكلات الإنفعالية والمشكلات الاجتماعية ، والمشكلات الاكاديمية من جهة أخرى ، يعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، وقد أوصت الدراسة بضرورة توعية الأطفال بكيفية الاستفادة من الألعاب الإلكترونية مع ضرورة تصميم ألعاب الإلكترونية ذات الطابع التربوى المميزكي يستفيد منه الأطفال. كما أكدت دراسة (حجازى ، ٢٠١٧) " آثر الألعاب الإلكترونية على مستوى العنف عند الأطفال من وجهة نظر أولياء الأمور في ضوء بعض المتغيرات الديموجر افية وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر الألعاب الإلكترونية على مستوى العنف من وجهة نظر أولياء الأمور بالمحافظات الشمالية في فلسطين ، واستخدم استبيان مع عينة الدراسة المكونة من (١٥٠) ولى أمر في (طولكرم ، ونابلس ، وجنين) ، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى العنف عند الأطفال نتيجة مشاركتهم الألعاب الإلكترونية تعزى إلى متغير العمر فكلما صغر عمر الطفل زاد تاثرد بالألعاب الإلكترونية ،كما أكدت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير دخل الاسرة حيث أنه كلما زاد مستوى دخل الأسرة زاد إنفاقها على الألعاب الإلكترونية ، و أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى العنف لدى الأطفال نتيجة ممارستهم الألعاب الإلكترونية تبعا لتغير المحافظة أو لتغير المستوى التعليمي ، وأن الألعاب الإلكترونية تصيب الأطفال بتبلد الإحساس بالآخرين ، وتدعم ممارستهم العنف فيما بعد، وقد أوصت الدراسة بضرورة توعية الأطفال بمخاطر الألعاب

الإلكترونية مع ضرورة إنتاج ألعاب الإلكترونية يوجد بها منافع للطفل، ونتيجة التحول الرقمى الذي نشع به في العالم المعاصر وأكدت دراسة (محمود ، ٢٠١٨) " الطفل العربي والألعاب الإلكترونية القاتلة " حيث هدفت الدراسة إلى تحديد مفهوم وخصائص الألعاب الإلكترونية والتعرف على أنواع الألعاب الإلكترونية وتحديد مزايا وسلبيات الألعاب الإلكترونية، من أجل تحقيق هذه الأهداف استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي من أجل تحليل وتقويم خصائص مجموعة معينة، ومواقف اجتماعية معينه، وقامت الدراسة ببناء تصور مقترح للتصدى للألعاب الإلكترونية الخطيرة والقاتلة من قبل الحكومات العربية، ومؤسسات التنشئة الاجتماعية، والآباء والأمهات والمعلمين ، وقد توصلت الدراسة إلى أن الألعاب الإلكترونية هي جزء من ثقافة ذلك العصر الرقمي، وأصبح من الضروري التعامل معها والإفادة منها، لا الإكتفاء بمنعها أو حجبها وإن الكثير من الألعاب الإلكترونية تحمل العديد من الفوائد والمزايا للطفل، كما أن هناك ألعاباً إلكترونية تحمل في المقابل مخاطر وأضراراً، بالإضافة إلى أن الإفراط في الألعاب الإلكترونية يحمل العديد من الأضرار النفسية والجسدية. والإيمان بأهمية توظيف الألعاب الإلكترونية في صالح تربية الطفل وتعليمه وبث القيم وتنمية مهاراته. وقد أوصت الدراسة بإجراء دراسات وأبحاث حول أخطار أجهزة الألعاب المختلفة المنتشرة في الأسواق العربية، وكيفية استخدامها بشكل صحيح لتعظيم فوائدها والتقليل من أضرارها، وتقديم نتائج هذه الدراسات من خلال وسائل الإعلام بحيث يكون لدى الأسرة وعي بهذه الإيجابيات والسلبيات قبل شراء الجهاز، وإعداد تصنيف عمري لأجهزة الألعاب المختلفة. مع ضرورة إجراء دراسات بكليات الحاسبات والمعلومات وكليات الهندسة وكليات التربية وغيرها حول تحليل محتوى الألعاب الجاذبة للأطفال، وكيفية تصميم ألعاب مناظرة ومنافسة لها عربيًا، ونتيجة عدم الإنضباط في النوم لارتباطة بتلك الالعاب وهذا ما أكدته دراسة (Altintas et al.2019,) "التأثيرات المتعلقة بنوم الطفل بسبب ألعاب الفيديو، هدفت الدراسة إلى استكشاف جودة النوم لدى الأطفال الذين يمارسون ألعاب الفيديو ، والتنبؤ بدور العوامل المختلفة مثل البيانات الديموغرافية ، ومدة وكثافة اللعاب الفيديو والصحة العقلية والتحصيل الأكاديمي وقد تكونت العينة من (٢١٧١) لاعبا من لاعبي ألعاب الفيديو وطبق إستبيان مؤشر جودة النوم ، والصحة الجسدية والعقلية والتحصيل الأكاديمي ومدة وكثافة ألعاب الفيديو ، وأشارت النتائج إلى ارتباط جودة النوم بشكل سلبي مع كثافة لعب ألعاب الفيديو ، بينما كانت كثافة اللعب عاملا بارزا للتنبؤ بسوء نوعية النوم مقارنة بمدة اللعب والتاخر الأكاديمي له علالقة وثيقة بإدمان ألعاب الفيديو، وقد أوصت الدراسة بأنه يجب على الوالدين اختيار الألعاب المناسبة لعمروجنس الابن مع ضبط الرقابة الأبوية في الألعاب الإلكترونية كما أكدت دراسة (أحمد ، ٢٠٢٠) " العلاقة بين المخططات المعرفية الاتكيفية في خدمة الفرد وإدمان الألعاب الإلكترونية لدى عينة من الطالبات الجامعيات" والتي هدفت إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين كل من المخططات المعرفية اللاتكيفية وإدمان الألعاب الإلكترونية ، وتحديد المخططات المعرفية اللاتكيفية الأكثر تنبؤا بإدمان الطالبات الجامعيات للألعاب الإلكترونية . وتنتمي هذه الدراسة إلى الدراسات الوصفية ، وطبقت على عينة من الطالبات الجامعيات بلغت ٢١٥ طالبة ، وتم استخدام (مقياس المخططات المبكرة غير المتكيفة لجيفري يونغ) ، (مقياس الإدمان على الألعاب الإلكترونية) وأثبتت الدراسة وجود علاقة



إرتباطيه دالة إحصائيا بين الجانب النفسي والإجتماعي لإدمان الألعاب الإلكترونية والمخططات المعرفية اللاتكيفية كما أظهرت أيضاً أن الطالبات غير المدمنات للألعاب الإلكترونية حصلن على متوسطات حسابية أدنى مقارنة بمدمنات الألعاب الإلكترونية وكشفت أن أكثر المخططات المعرفية اللاتكيفية تنبؤا بإدمان الألعاب الإلكترونية تظهر تأثيرها في الجانب الإجتماعي المحيط بحياة الطالبة وتمثلت في مخططات (ضعف الأداء ، التوجه نحو الآخر ، الترقب الزائد ، الإنفصال والرفض) ، تلاه الجانب النفسي ، وقد أوصت بتقديم برنامج للمدربين من الأكاديميين وذوي الخبرة في المجال الخاص بالمخططات المعرفية واضطراب إدمان الألعاب الالكترونية من كليات الخدمة الاجتماعية وعلم النفس لتقديم الجانب العلمي وكيفية العمل مع الحالات وتقويم البرنامج ومحتواه تقويما مستمرا للتعرف على ما تم تحقيقه أثناء التنفيذ بمشاركة الطالبات من خلال أدوات البرنامج العلمية المقننة علميا قبل وبعد البرنامج، ومقارنة النتائج الإحصائية حتى يمكن الوقوف على جوانب القوة والضعف في البرنامج، ومدي صلاحيته للتغيرات الزمانية والمكانية .

أساليب التحليل الإحصائي:

تم استخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS للإجابة عن أسئلة الدراسة وفق ما يلي :

- معامل الارتباط بيرسون.
- حساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري.
- حساب التكرارات والنسب المئوية لاستجابات عينة البحث

مجتمع البحث:

يتكون من معلمات رياض الأطفال في مدينتي أبها وخميس مشيط.

عينة البحث:

تكونت عينة البحث من معلمات رياض الأطفال والبالغ عددهم (٨٠) معلمة من خميس مشيط وأبها وقد تم إختيارهم عشوائيا.

البيانات الديموغرافية للعينة

التوزيع النسبي لأفراد عينة الدراسة تبعا للخصائص الديمغرافية(٢)

المتغير	فئات المتغير	العدد	(%)
العمر	٢٥ سنة فأقل	٧	٨,٧٥
	٢٦ – ٣٤	٣٥	٤٣,٧٥
	٣٥ – ٤٤	٢٠	٢٥
	٤٥ – ٥٤	١٥	١٨,٧٥
	٥٥ فأكثر	٣	٣,٧٥



	المجموع	٨٠	١٠٠
عدد سنوات الخبرة	من ٥ الى ١٠	١٧	٢١,٢٥
	من ١٠ الى ١٥	٢٢	٢٧,٥
	من ١٥ الى ٢٠	٣٥	٤٣,٧٥
	من ٢٠ الى ٢٥	٦	٧,٥
	المجموع	٨٠	١٠٠

يتضح من الجدول السابق أفراد العينة كانو من الإناث بنسبة (١٠٠ %) ، بينما متوسط العمر قد بلغ نسبة أعمار المعلمات التي تم إستطلاع رأيهم في البحث فقد احتل المرتبة الأولى المعلمات البالغ أعمارهم من ٢٦ - ٣٤ بنسبة بلغت (٤٣,٧٥٪) بينما جاء في المرتبة الثانية المعلمات البالغ أعمارهم من ٣٥ الى ٤٤ بنسبة بلغت (٢٥٪) ، وجاء في المرتبة الثالثة المعلمات البالغ أعمارهم من ٤٥ الى ٥٤ حيث كانت نسبتهم (١٨,٧٥)، وجاء في المرتبة الرابعة المعلمات البالغ عمرهم ٢٥ سنة فأقل حيث كانت نسبتهم (٨,٧٥) ، وجاء في المرتبة الخامسة والأخيرة المعلمات البالغ اعمارهم ٥٥ سنة فأكثر حيث كانت نسبتهم (٣,٧٥٪).

يتضح أيضا من الجدول السابق عدد سنوات الخبرة للمعلمات التي تم إستطلاع رأيهم حيث كان المعلمات الذين لديهم خبرة من ١٥ الى ٢٠ سنة قد احتلو المرتبة الأولى بنسبة بلغت (٤٣,٧٥٪) بينما جاء في المرتبة الثانية المعلمات الذين لديهم خبرة من ١٠ الى ١٥ سنة حيث كانت نسبتهم (٢٧,٥٪) وجاء في المرتبة الثالثة المعلمات الذين لديهم خبرة من ٥ الى ١٠ سنوات حيث بلغت نسبتهم (٢١,٢٥٪)، وجاء في المرتبة الرابعة والأخيرة الذين لديهم خبرة من ٢٠ الى ٢٥ عاماً حيث كانت نسبتهم (٧,٥٪) .

أداة البحث:

قامت الباحثة بتصميم إستبيان؛ لقياس الإنعكاسات التربوية لاستخدام الأطفال للألعاب الإلكترونية كما يراها المعلمات، ومعرفة تصورات أفراد العينة من المعلمات لمواجهة تلك الإنكاسات التربوية الناتجة عن استخدام الأطفال للألعاب الإلكترونية.

صدق وثبات الأداة:

صدق الأداة:

للتحقق من صدق الأداة، تم عرضها على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (١٠) محكمين من ذوي الخبرة من أساتذة الجامعات في مجال المناهج وطرق التدريس وعلم النفس والاجتماع، وقد أخذت الباحثة بملاحظات المحكمين، حيث تم حذف وإضافة بعض الفقرات وتعديل بعض الفقرات الأخرى.



ثبات الأداة:

للتأكد من ثبات و اتساق الأداة المستخدمة قامت الباحثة باستخدام حساب معامل الثبات وفق معادلة (كرونباخ ألفا) حيث كانت قيمة معامل الثبات الكلي (٩١٧,) وهي قيمة مرتفعة، ويمكن الاعتماد عليها لأغراض هذه البحث.

يوضح معامل ثبات الفا كرونباخ (١)

المحـــــاور	عدد البنود	معامل الثبات الفا كرونباخ
المحور الأول الإنعكاسات التربوية كما يراها معلمات رياض الأطفال	٢٠	٠٨٤٥.
المحور الثانى: تصورات معلمات رياض الاطفال للحد من الإنعكاسات التربوية لاستخدام الأطفال للألعاب الإلكترونية	١١	٠,٩٣٣
معامل الثبات الكلي	٣١	٠,٩١٧

صدق الاتساق الداخلى

قد تم حساب صدق الاتساق الداخلي عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل محور من محاور الأداة والدرجة الكلية لها وقد جاءت معاملات الارتباط على النحو التالي:

معامل الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية للأدوات (٣)

م	الإنعكاسات التربوية كما يراها معلمات رياض الأطفال	تصورات المعلمات للحد من الإنعكاسات التربوية لاستخدام الأطفال للألعاب الإلكترونية
١	**٠,٩٣	*٠,٨٥
٢	*٠,٨٥	*٠,٨٩
٣	*٠,٨٧	**٠,٩١
٤	**٠,٩٢	**٠,٩٠
٥	**٠,٩١	**٠,٩٢
٦	٠,٧٧	**٠,٩١
٧	٠,٨٠	**٠,٩٥
٨	*٠,٨١	**٠,٩٦
٩	٠,٧٩	**٠,٩٤
١٠	*٠,٨٨	**٠,٩٤

م	الإنعكاسات التربوية كما يراها معلمات رياض الأطفال	تصورات المعلمات للحد من الإنعكاسات التربوية لاستخدام الأطفال للألعاب الإلكترونية
١١	٠,٨٩*	٠,٩٢**
١٢	٠,٨٥*	
١٣	٠,٧٩	
١٤	٠,٨٧*	
١٥	٠,٨٠*	
١٦	٠,٩٣**	
١٧	٠,٩٤**	
١٨	٠,٩٠**	
١٩	٠,٩١**	
٢٠	٠,٩٢**	
٢١	٠,٨٩*	

(*) ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) ـ (*) ذات دلالة قوية احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

لقد إعتمدت الباحثة المعيار المبين في الجدول التالي كمؤشر للحكم على الإنعكاسات التربوية لاستخدام الأطفال للألعاب الإلكترونية كما يراها المعلمات في مرحلة رياض الأطفال، في الإجابة عن السؤالين الأول والثاني من أسئلة البحث، وذلك ضمن المعادلتين التاليتين:

- المدى = الفرق بين أكبر قيمة و أقل قيمة: ٤-١=٣
- طول الفئة =٣/ ٤ = ٠,٧٥

تقسيم مدي المتوسطات لإجابات عينة البحث على الأسئلة (٤)

مدي المتوسط	درجة تقدير الإنعكاس
١ - ١,٧٥	قليلة
١,٧٦ -٢,٥٠	متوسطة
٢,٥٦ – ٣,٢٥	كبيرة
٣,٢٦ – ٤	كبيرة جدا

نتائج السؤال الأول:

- سوف نوضح في الجدول التالي الإجابة على أسئلة البحث: ما الانعكاست التربوية السلبية للأجهزة الإلكترونية على طفل الروضة من وجهة نظر معلماتهم؟ للإجابة على هذا السؤال تم إستخراج النسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحر افات المعيارية؛ للتعرف على درجات التقدير للإنعكاسات التربوية لاستخدام الأطفال للألعاب الإلكترونية كما تراها المعلمات، ويبين الجدول التالي هذه النتائج:

الإنعكاسات التربوية كما يراها معلمات رياض الأطفال (٥)

م	العبـــــارات	تؤثر بنسبة قليلة	تؤثر بنسبة متوسطة	تؤثر بنسبة كبيرة	لا تؤثر تماما	المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
١.	تعمل على زعزعة الانتماء الوطني	٧,٥٪	١١,٥٪	٨١٪	٠٪	٣,٥	٠,٨٥	١	كبيرة جدا
٢.	ترسيخ وتغرس قيم وثقافات غريبة.	٢٢٪	٣٠٪	٤٥٪	٣٪	٢,٩	٠,٥٢	٣	كبيرة
٣.	تسهم في تعليم الطلاب ثقافة العنف المدرسي	٣١٪	٢٢٪	٤٣٪	٤٪	٢,٧	٠,٧٧	٤	كبيرة
٤.	تسهم في تحسين عملية إدارة الوقت الطلاب	٥٪	٢٥٪	٣٣٪	٤٧٪	٢,١	٠,٥٤	٨	متوسطة
٥.	تساعد الألعاب الإلكترونية على التحكم في الذات	١٧٪	٢٣٪	١٦٪	٤٤٪	١,٧	٠,٢٢	١٠	قليلة
٦.	تنمي الألعاب الإلكترونية القدرات العقلية للطلاب	٣٥٪	١٥٪	٤٥٪	٥٪	٢,٢	٠,٥٢	٧	متوسطة
٧.	تقدم الألعاب الإلكترونية نموذج قدوة حسنة للأطفال	٦٠٪	١٩٪	١١٪	١٠٪	١,٨	٠,٢١	٩	متوسطة
٨.	تقدم الألعاب الألكترونية نموذج قدوة السيئة للأطفال	١٣٪	١٧٪	٦٠٪	١٠٪	٣,١	٠,٧٨	٢	كبيرة
٩.	تعرض صحتهم للخطر بسبب جلوسهم لفترات طويلة أمام الالعاب الالكترونية	١٢٪	٢٠٪	٥٥٪	١٣٪	١,٧	٠,٧٥	١٠	قليلة
١٠	تنمي لديهم عدم الشعور بأهمية الوقت	٣١٪	١٣٪	٤٤٪	١٢٪	٢,١	٠,٤٤	٨	متوسطة

م	العبـــــارات	تؤثر بنسبة قليلة	تؤثر بنسبة متوسطة	تؤثر بنسبة كبيرة	لا تؤثر تماما	المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
١١	تعمل الألعاب الإلكترونية على ضعف المستوي الدراسى للأطفال	٪٢٣	٪١٧	٪٥٠	٪١٠	٢,٤	٠,٥١	٥	متوسطة
١٢	الألعاب الإلكترونية تنمي مهارات القراءة والكتابة لدي التلاميذ	٪٦٠	٪٢٠	٪٥	٪١٥	١,٧	٠,١٢	١٠	قليلة
١٣	الألعاب الإلكترونية تنمي مهارات تعلم لغات اخرى لدى التلاميذ	٪١٩	٪٣٤	٪٢٧	٪٢٠	١,٨	٠,٣٥	٩	متوسطة
١٤	الألعاب الإلكترونية تغرس فيهم سلوكيات العدوان وأساليب ارتكاب الجريمة وفنونها والحيل التى تمكنهم من ارتكاب الجريمة	٪١٢	٪٢٢	٪٤٣	٪٢٣	٢,٣	٠,٣٨	٦	متوسطة
١٥	تعمل على زعزعة عقيدتهم الدينية لاشتمالها على بعض العبارات انية	٪٣٥	٪٢٨	٪٢٣	٪١٤	١,٨	٠,١٥	٩	متوسطة
١٦	الألعاب الإلكترونية تزيد من اهتمامهم بمواد تكنولوجيا المعلومات	٪٣٥	٪٢٧	٪٢٥	٪١٣	٢,١	٠,٤٤	٨	متوسطة
١٧	تسبب للتلاميذ الكسل والخمول أثناء شرح المعلم	٪١٥	٪١٠	٪٤٥	٪٣٠	١,٨	٠,٤٥	٩	متوسطة
١٨	تسبب الألعاب الإلكترونية اهمالهم للواجبات المنزلية	٪٧,٥	٪٢٠	٪٥٥	٪١٧,٥	٢,٤	٠,٦٦	٥	متوسطة
١٩	تنمى لدى التلاميذ التفكير الابتكارى والابداع	٪٢٢	٪١٧	٪٣٣	٪٢٨	١,٨	٠,٤٥	٩	متوسطة

م	العبـــــارات	تؤثر بنسبة قليلة	تؤثر بنسبة متوسطة	تؤثر بنسبة كبيرة	لا تؤثر تماما	المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
٢٠	تضعف الالعاب الالكترونية حاستي السمع والبصر لدي التلاميذ	٪١١	٪٢٨	٪٣٢	٪٢٩	٢,٢	٠,٤٧	٧	متوسطة
٢١	المتوسط الكلي						٢,٢٠٥		متوسطة

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي العام قد بلغ (٢,٢٠٥) وتراوحت فقرات المقياس بين (قليلة – متوسطة - كبيرة - وكبيرة جدا) ، حيث بلغ عدد الفقرات المتوسطة التأثير ١٣ فقرة بينما بلغ عدد الفقرات ذات التأثير الكبير جدا فقرة واحدة بينما الفقرات ذات التأثير الكبير بلغت ٣ فقرات ، والفقرات ذات التأثير القليل بلغت ٣ فقرات وتراوحت الفقرات المتوسطة ما بين (٢,٥٠-١,٧٦) ، بينما الفقرات الكبيرة جدا تراوحت ما بين (٤ – ٣,٢٦) ، بينما الفقرات التي حصلت على نسبة كبير تراوحت ما بين (٤ – ٣,٢٦) ، والفقرات التي حصلت على نسبة قليلة تراوحت ما بين (١,٧٥ - ١) .

ويبدو للباحثة من نتيجة الجدول السابق أن هناك إدراكاً من جانب المعلمات لمخاطر هذه الألعاب، ودورها في حوادث العنف المدرسي بأنواعه، والذي يمكن أن يتحول بالتالي إلى عنف مجتمعي لا تحمد عقباه، وتبين أيضاً مدى الإنعكاسات التربوية الناتجة عن التعرض للألعاب الإلكترونية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Teng , L & Liu,2015) من حيث تأكيد العلاقة بين ممارسة الألعاب الإلكترونية والسلوك العدواني لدى الأطفال بأنواعه سواء على (الذات ، أو الآخرين ، أو الممتلكات العامة) .

وقد تبين من الجدول السابق أراء المعلمات في الإنعكاسات السلبية الناتجة عن الألعاب الإلكترونية حيث كانت أرائهم بالنسبة للفقرات (٥ – ٩ – ١٢) كانت ذات تأثير قليل جداً بنسبة للأطفال بينما الفقرات (٤ – ٦ – ٧ – ١٠ – ١١ – ١٣ – ١٤ – ١٥ – ١٦ – ١٧ – ١٨ – ١٩ – ٢٠) إنها ذات تأثير متوسط لدى أطفال الروضة ويرجع ذلك لصغر سنهم والتأثير المتوسط على الأطفال لعدم تأثيرهم بتلك الألعاب بشكل كبير نسبيا ، بينما الفقرات (٢-٣-٨) أتضح من أرائهم أنها ذات تأثير كبير والفقرة رقم (١) تبين أنها ذات تأثير كبير جدا من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال ترجع النتيجة السابقة لصغر سن الأطفال مع سهولة السيطرة عليهم وإصلاح ما بهم من إنعكاسات سلبية.

نتائج السؤال الثاني:

ما دور معلمات رياض الأطفال في الحد من الإنعكاسات التربوية السلبية للأجهزة الإلكترونية على طفل الروضة من وجهة نظرهن؟

وللإجابة عن هذا السؤال استخدمت الباحثة المتوسطات والإنحر افات المعيارية لإستجابة عينة البحث وكانت النتائج كما في الجدول (٦)

تصورات معلمات رياض الأطفال للحد من الإنعكاسات التربوية لاستخدام الأطفال للألعاب الإلكترونية (٦)

م	العبـــــارات	تؤثر بنسبة قليلة	تؤثر بنسبة متوسطة	تؤثر بنسبة كبيرة	لا تؤثر تماما	المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
١.	ضرورة التقرب من التلاميذ وعدم الانشغال عنهم والمصادقة بين التلميذ والاب والأم	٩٪	٢٠٪	٦١٪	١٠٪	٣,٥	٠,٧١	٣	كبيرة جدا
٢.	عمل مؤقتات للأجهزة التي يتم استخدامها في المنزل	٢٥٪	١٢,٥٪	٢٢,٥٪	٤٠٪	١,٩	٠,٤١	٩	متوسطة
٣.	تحديد زمن محدد لممارسة الالعاب الالكترونية	١٢٪	٣٣,٥٪	٤٢٪	١٢,٥٪	٢,٩	٠,٦٣	٤	كبيرة جدا
٤.	مراجعة الأهل لجميع البرامج التي يستخدمها الطفل لضمان عدم احتوائها على ما يخل بالعقيدة والصحة النفسية	١٠٪	٢٢٪	٦٥٪	٣٪	٣,٧	٠,٧٠	١	كبيرة جدا
٥.	ربط الأجهزة الإلكترونية للأطفال بهاتف الأب من خلال الايميل حتى يطلب الاذن عند محاولة الطفل استخدام أي برنامج	٤٪	٤٢٪	٤٧٪	٧٪	٢,١	٠,٥٩	٨	متوسطة
٦.	تفعيل دور الهيئات الرقابية الحكومية فى مر اقبة ما يطرح من برامج وألعاب تخص الأطفال	١١٪	٣٣٪	٤٤٪	١٢٪	٢,٤	٠,٦٢	٧	متوسطة
٧.	تفعيل دور المعلمات والمدرسة من خلال تذكير الطفل بسلبيات الجلوس طويلا امام الألعاب الإلكترونية	١٨٪	٢١٪	٤٠٪	٢١٪	٣,٦	٠,٧٨	٢	كبيرة جدا
٨.	شغل وقت الفراغ بالألعاب الرياضية	١١٪	٤٢٪	٣٠٪	١٧٪	٢,١	٠,٥٩	٨	متوسطة
٩.	وضع الأجهزة الإلكترونية فى مكان عام في المنزل وعدم الانفراد بها	٧٪	١٥٪	٣٣٪	٤٥٪	٢,٧	٠,٦٩	٥	كبيرة
١٠.	إرشاد الأطفال بالعادات الصحية السليمة	١٢٪	٤٩٪	٦٪	٣٣٪	١,٥	٠,٣٥	١٠	قليلة

م	العبـــــارات	تؤثر بنسبة قليلة	تؤثر بنسبة متوسطة	تؤثر بنسبة كبيرة	لا تؤثر تماما	المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
١١.	سن تشريعات وقو انية وعقوبات لمواجهات المحتويات الإلكترونية التى تهدد صحة وحياة الأطفال	٨٪	٢٥٪	٤٢٪	٢٥٪	٢,٥	٠,٦٥	٦	متوسطة
١٢.	الإجمالي	١١٪	٢٩٪	٣٩٪	٢١٪	٢,٦٢	٦١		كبيرة

يتضح من الجدول السابق أن أكثر الأساليب ذات التأثير في الأطفال للحد من الإنعكاسات التربوية بصورة (كبيرة جدا) العبارات التالية حيث تراوحت نسبة المتوسط الحسابي ما بين (٤ – ٣,٢٦):

- ضرورة التقرب من التلاميذ وعدم الانشغال عنهم والمصادقة بين التلميذ والأب والأم.
- تحديد زمن محدد لممارسة الألعاب الإلكترونية.
- مراجعة الأهل لجميع البرامج التي يستخدمها الطفل لضمان عدم احتوائها على مايخل بالعقيدة والصحة النفسية.
- تفعيل دور المعلمات والمدرسة من خلال تذكير الطفل بسلبيات الجلوس طويلا أمام الألعاب الإلكترونية.

يتضح من الجدول السابق أن الأساليب ذات التأثير فى الأطفال للحد من الإنعكاسات التربوية بصورة (كبيرة) العبارات التالية حيث تراوحت نسبة المتوسط الحسابي ما بين (٣,٢٥ – ٢,٥٦) :

- وضع الأجهزة الإلكترونية في مكان عام في المنزل وعدم الإنفراد بها.
- يتضح من الجدول السابق أن الأساليب ذات التأثير في الأطفال للحد من الإنعكاسات التربوية بصورة (متوسطة) العبارات التالية حيث تراوحت نسبة المتوسط الحسابي ما بين (٢,٥٠- ١,٧٦) :
- عمل مؤقتات للأجهزة التي يتم استخدامها فى المنزل.
- ربط الأجهزة الإلكترونية للأطفال بهاتف الأب من خلال الإيميل حتى يطلب الإذن عند محاولة الطفل استخدام أي برنامج.
- تفعيل دور الهيئات الرقابية الحكومية في مر اقبة ما يطرح من برامج وألعاب تخص الأطفال.
- شغل وقت الفراغ بالألعاب الرياضية.
- سن تشريعات وقو انين وعقوبات لمواجهات المحتويات الإلكترونية التي تهدد صحة وحياة الأطفال.

يتضح من الجدول السابق أن الأساليب ذات التأثير في الأطفال للحد من الانعكاسات التربوية بصورة (قليلة) العبارات التالية حيث تراوحت نسبة المتوسط الحسابي مابين (١,٧٥ - ١) :   إرشاد الأطفال بالعادات الصحية السليمة.

يتضح مما سبق أهمية الأساليب التي تحد من الإنعكاسات السلبية للألعاب الإلكترونية من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال إستشعارا منهم بأهمية وخطورة تلك الألعاب على الأطفال حيث يجب على جميع أفراد المجتمع أسرة ومعلمات ومؤسسات حكومية التصدي للإنعكاسات التربوية التي تسببت فيها تلك الألعاب الإلكترونية التي يمارسها الأطفال بشكل يومي ويبرز أيضا الدور التوعوي والرقابي للأسرة والمدرسة كما يراه المعلمات فعلى الأسرة أن تر اقب وتتدخل فى عملية شراء و إقتناء الأطفال لأشرطة هذه الألعاب وعلى المدرسة التوعية الطلابية وترشدهم فيما يخص تلك الألعاب.

يفضل حساب الفروق في استجابات عينة البحث في ضوء المتغيرات الديموجر افية (العمر والخبرة ويضاف سؤال لها: هل تختلف استجابات معلمات رياض الأطفال حول الانعكاسات السلبية للألعاب الالكترونية وطرق الحد من تلك الاثار في ضوء متغيرى (العمر والخبرة)؟ ويستخدم لتحليلهم أسلوب تحليل التباين الأحادي متبوع بإختبار شيفية في حالة وجود فروق دالة إحصائيا.

المحور الثالث: مناقشة النتائج العامة وتوصيات:

يتبين من العرض السابق الإنعكاسات التربوية كما يراها معلمات رياض الأطفال وكانت أبرز الانعكاسات المؤثرة بشكل كبير على الأطفال ما يلي:

- تقدم الألعاب الإلكترونية نموذج قدوة السيئة للأطفال.
- تعمل على زعزعة الإنتماء الوطني.
- ترسخ وتغرس فيهم قيم وثقافات غريبة.
- تسهم فى تعليم الطلاب ثقافة العنف المدرسي.

أثار سلبية متوسطة

- تعمل الألعاب الإلكترونية على ضعف المستوي التعليمي.
- الألعاب الإلكترونية تغرس فيهم سلوكيات العدوان وأساليب إرتكاب الجريمة وفنونها والحيل التي تمكنهم من إرتكاب الجريمة.
- تعمل على زعزعة عقيدتهم الدينية لاشتمالها على بعض العبارات الدينية.
- تسبب للتلاميذ الكسل والخمول أثناء شرح المعلم في اليوم الدراسي.
- تسبب الألعاب الإلكترونية إهمالهم للواجبات المنزلية.
- تضعف الألعاب الإلكترونية حاستي السمع والبصر لدي التلاميذ.

وترجع تلك الاثار السلبية الى الألعاب الإلكترونية التي تعد سببا في شغل الأطفال عن دراستهم ومتابعة تحصيلهم الدراسي لطول بقائهم على الجهاز و انسجامهم مع برامجه كما أن الإنفلات من الرقابة الأسرية وتوجيهاتها المباشرة وترك الطفل لتلك الألعاب يجعل الطفل أسير اكتساب عادات وتقاليد دخيلة على عاداتنا وقيمنا يتم اكتسابها من التواصل مع أفراد ليس من جنسه أو عمره مما يؤثر سلبا على تكوين صداقات غير متكافئة ويعتاد الأطفال العزلة بالانشغال الدائم بالإنترنت كما يصيب الأطفال بتجمد المشاعر ويعود السبب في ذلك لتعاملهم الدائم مع الأجهزة والمعدات و يعزف الأطفال عن الكتب والمصادر والمراجع الأصلية المكتوبة بالكتب والمحفوظة بالمكتبات ، وتتفق تلك النتيجة مع دراسة (Teng , L & Liu,2015) والتي أثبتت أن "إدمان العب عبر الإنترنت كان سبب في السلوك العدو اني لدى الطلاب الصينيين ، كام أكدت تلك الدراسة على وجود علاقات إرتباطية إيجابية بين التعرض للألعاب العنيفة على الإنترنت وإدمان الإنترنت وضبط النفس المنخفض والعدو انية.

بينما كانت العبارات الايجابية ذات التأثير بشكل متوسط مايلي:

- تسهم في تحسين عملية إدارة وقت الطلاب.
- تنمي الألعاب الإلكترونية القدرات العقلية للطلاب.
- تقدم الألعاب الإلكترونية نموذج قدوة حسنة للأطفال.
- تنمي لديهم عدم الشعور بأهمية الوقت.
- الألعاب الإلكترونية تنمي مهارات تعلم لغات أخرى لدى التلاميذ.
- الألعاب الإلكترونية تزيد من اهتمامهم بمواد تكنولوجيا المعلومات.
- تنمي لدى التلاميذ التفكير الإبتكارى والإبداع.

وترجع الانعكاسات السابق الى ما أكدته الدراسة التي أجراها باحثون أمريكيون في جامعة روشيستر(Rochester) أن الأطفال الذين مارسوا هذه الألعاب لساعات قليلة بشكل يومي على مدار شهر كامل، ظهرت لديهم بوادر تحسن فى القدرة على الإبصار بنسبة (٢٠٪) ، كونها أثرت فى الطريقة التى يتعامل بها الدماغ مع المعلومات البصرية، و أفادت الدراسة أن الأطفال الذين تم إجراء الدراسة عليهم أظهروا زيادة كبيرة في القدرة التحليلية لأعينهم بعد ٣٠ ساعة متقطعة من ممارسة هذه الألعاب، حيث تمكنوا من تعريف الرموز والحروف في اختبارات الإبصار بطريقة دقيقة ، اتفقت تلك النتيجة مع دراسة (Amy,2016) والتي أكدت على ضرورة الاستفادة من الألعاب الإلكترونية في الجوانب الإيجابية النفسية والتربوية لممارسي الألعاب الإلكترونية.

من النتائج السابقة يتبين للباحثة أن ثمة اتفاقا بين تصورات وآراء المعلمين حول المشكلات التي تنتج عن الألعاب الإلكترونية وطرق مواجهتها من وجهة نظر المعلمات في جانب تقديم القدوة السيئة للأطفال وغرس العنف من خلال الألعاب الإلكترونية وقد تبين ذلك من نسب الاتفاق الكبيرة والمتوسطة التي أظهرها البحث.

توصيات البحث:

في ضوء ما أسفر عنه هذا البحث من نتائج، فإنها توصي بمجموعة من التوصيات، أهمها ما يلي:

- ضرورة تفعيل دور هيئات الرقابة الحكومية في مر اقبة ما يطرح بالأسواق من هذه الألعاب، وعدم السماح بدخول مواد، أو أشرطة قد تضر بعقيدة أطفالنا وثقافتهم وأخلاقهم.
- ضرورة تفعيل الدور التوعوي والإرشادي لمؤسسات التنشئة الاجتماعية كالأسرة، والمدرسة، والمسجد، ووسائل الإعلام في الحث على الأساليب الصحيحة في التعامل مع الألعاب الإلكترونية، تلك الأساليب التي ترسخ القيم الأصيلة في وجدان الأطفال منذ نعومة أظفارهم.
- ضرورة التواصل بين معلمي رياض الاطفال والوالدين لمعرفة إيجابيات وسلبيات الألعاب الإلكترونية.
- أهمية تنمية الدور التوعوي والرقابي والإشرافي للأسرة والمدرسة لمراجعة كل ما هو جديد ويقدم عليه الأطفال لاستعماله.
- توعية الأطفال وإرشادهم إلى معرفة أضرار الألعاب الإلكترونية العنيفة التي ترتك أثاراً على نفس وسلوك الأطفال .
- تشجيع الأطفال على ممارسة الألعاب التي تنمي التفكير والذكاء وأسلوب حل المشكلات وكيفية التصرف في المو اقف الحرجة.
- مر اقبة مر اكز الألعاب الإلكترونية لمنع الألعاب التي تنمي العنف والعدوان.

- تنظيم وقت اللعب للطفل على ألا يتجاوز الساعة الواحدة في اليوم.
- إجراء المزيد من الدراسات لمعرفة مدى فاعلية استراتيجيات تدريسية حديثة ومنها الألعاب الإلكترونية.
- عقد دورات تدريبية للمعلمات حول كيفية استخدام الألعاب الإلكترونية وتطبيقها.
- إيجاد التعاون المستمر بين المؤسسات التعليمية كالمؤسسات الخاصة لإنتاج البرمجيات الحاسوبية التعليمية والتي تخدم جميع التخصصات العلمية والأدبية وتراعي جميع الجوانب التربوية والتقنية والعلمية عند إعدادها

المراجع العربية:

حمدة على الغامدى (٢٠١٠) الوحدات التعليمية فى ضوء مهارات التفكير فى مرحلة رياض الأطفال، تعليم البنات، وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية.

مها حسنى الشحروري (٢٠٠٨) الألعاب الإلكترونية في عصر العولمة، ما لها وما عليها، دار الميسرة: القاهرة.

نظيمة حجازي، (٢٠١٧) أثر الألعاب الإلكترونية على مستوى العنف عند الأطفال من وجهة نظر أولياء الأمور في ضوء بعض المتغيرات الديموجر افية"، مجلة الطفولة والتنمية، ٢٩(٨) ص ص ١٧ -٤

فرحان سمير الدرعان، (٢٠١٧) الادمان على الألعاب الإلكترونية وعلاقته بالمشكلات الاكاديمية والاجتماعية والانفعالية لدى طلبة المدارس، رسالة ماجيستير، كلية التربية، جامعة اليرموك.

رندا محمد سيد أحمد، (٢٠٢٠) " العلاقة بين المخططات المعرفية الاتكيفية فى خدمة الفرد وإدمان الألعاب الإلكترونية لدى عينة من الطالبات الجامعيات" دراسة تنبؤية" مجلة الدراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية العدد ٥١المجلد ٣ يوليو ٢٠٢٠.

الموقع الالكتروني https://jsswh.journals.ekb.eg : البريد الالكتروني jsswh.eg@gmail.com

السيد محمد شعلان (٢٠١٢) رعاية الأطفال من مخاطر الألعاب الإلكترونية، ورقة عمل مقدمة في ندوة بعنوان "رعاية وتنمية الطفل من الميلاد حتى الر ابعة ، الندوة العلمية السابعة، كلية التربية: جامعة طنطا.

سارة محمود عبد الرحمن حمدان (٢٠١٦)، إيجابيات الألعاب الإلكترونية التي يمارسها أطفال مرحلتي الطفولة المتأخرة والمراهقة وسلبياتها من وجهة نظر المعلمين والأطفال أنفسهم، رسالة قدمت لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية تخصص المناهج وطرق التدريس، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، ص٣٢.

سوزان ميلر، ترجمة: حسن عيسي (١٩٩٠) سيكولوجية اللعب ، سلسلة عالم المعرفة ، عدد ١٢ ، المجلس الوطني للثقافة ، الكويت .

حامد عبد السلام زهران (١٩٩٧) الصحة النفسية والعلاج النفسي، القاهرة: عالم الكتب.

آيات منصورعلي (٢٠١٠) تأثير الاستخدام المفرط للألعاب الإلكترونية وغرف المحادثات على الأداء المعرفي، رسالة ماجستير، كلية الاقتصاد المنزلي: جامعة المنوفية.

هدي عبد المجيد عبد الفتاح (٢٠١٥) كيف تجعل المدرسة جاذبة للطفال، المؤتمر العلمي الر ابع والدولي الثاني، كلية التربية جامعة بورسعيد، ابريل ١٨-١٩

يحيى حسين أبو حرب (٢٠١٦) دراسة الكفايات التدريسية الازمة لمعلمات مرحلة ما قبل المدرسة في ضوء تطوير نماذج المنهج للقرن الحادي والعشرون، مؤتمر الأطفال والشباب في مدن الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، دبى الإمارات العربية المتحدة.

بشير نمرود، (٢٠١٤) ألعاب الفيديو و أثرها في الحد من ممارسة النشاط البدني الرياضي الجماعي

كهينة علوش، (٢٠١٤) معالجة العنف من خلال التلفزيون والألعاب الفيديو وتأثيره على الطفل (رسالة ماجستير غير منشورة) كلية العلوم السياسية والعلام ، جامعة الجز ائر.

الهام حسني، (٢٠١٦) ألعاب الكومبيوتر الاهتزازية مصدر رئيسي لمرض ارتعاش الأذرع، جريدة الشرق الأوسط، (٨٥٥٩).
هند الرميان، (٢٠١٣) العلاقة بين السلوك العدو اني وبين ممارسة لعبة البلاي ستيشن" Auto Theft Grand" دراسة شبه تجريبية على تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض. مشروع تخرج لدرجة الماجستير، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.
حنان عبد الحميد العناني، اللعب عند الأطفال، الأسس النظرية والتطبيقية، دار الفكر، الأردن، عمان، الطبعة الرابعة، ٢٠١٢ ص١٥.
مي توفيق (٢٠١٠) سلبيات و ايجابيات الالعاب الالكترونية، منتدى الاعلامي المدرسي بالاسكندرية، www.http//alexmedia.forumsmotions.com ،
نورة السعد، (٢٠٠٥) الخطر في العاب الفيديو لالطفال، جريدة الرياض، (١٣٠٤٦)
محمد محمود الحيلة، الالعاب التربوية وتقنيات انتاجها، ط١، دار المسيرة، عمان، الاردن،٢٠١٠، ص ١٨.
هند خالد الخليفة، (٢٠١٦) أنماط استخدام ألعاب الإنترنت الإلكترونية و أثارها: دراسة على عينة من الأطفال الذكور في المجتمع السعودي . المجلة الإجتماعية، جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية، ع ١١ ، ص ص١٧ -٦٢.
منية غامني، (٢٠١٧) ألعاب إلكترونية تقتل الأطفال والمراهقين، مسترجع من alarabiya.www://https. : .html.technology/ar/n
نورة السعد،(٢٠١٥) الخطر في العاب الفيديو للأطفال، جريدة الرياض، (١٣٤٠٦)
باسم الانباري، (٢٠١٠) نصائح مهمة لمتابعي الألعاب الإلكترونية:
. //:http alexmedia. forumsmotions.com/t150-topic

مراجع الأجنبية:

Amy W.poon (2016) . Computer Game Addiction and Emotional Dependence . Trinity College Digital Repository .

Teng , Zhaojun . , Li , Yujie . & Liu , Yanling . (2015) . Online Gaming , Internet Addiction , and Aggression in Chinese Male Students The Mediating Role of Low Self Control . International Journal of Psychological Studies , 6 (2) , 89-97.

Altintas, E.; Karaca, Y.; Hullaert, Té.; Tassi, P. (2019) Sleep quality and video game playing: Effect of intensity of video game playing and mental health. Psychiatry Research, 273: 487-492.

Lange, K., Cohrs, S., Skarupke, C., Görke, M., Szagun, B., & Schlack, R. (2017). Electronic media use and insomnia complaints in german adolescents: Gender differences in use patterns and sleep problems. Journal of Neural Transmission, 124, 79-87.

Anderson, C. A. and Murphy, C. R. (2018). Violent video games and aggressive behavior in young women. Aggressive Behavior, 423-429

Wartella, E., Rideout, V. (2013) Parenting in the age of digital technology, Report for the Center on Media and Human Development School of Communication Northwestern University.

Anderson , C. A. , & Dill , K. E. (2015) . Video games and aggressive thoughts , feelings , and behave - ior in the laboratory and in life . Journal of Personality and Social Psychology , 78.

Bailey , K. , West , R. , and Anderson , C. A. (2010) . A negative association between video game experience and proactive cognitive control . Psychophysiology 47 , 34–42

Microsoft: A.S.U, games Electronic), 2008 (Encyclopedia, Encarta Microsoft Corporation

Lenhart , A. , et al . (2018) . Teens , Video Games and Civics : Teens'gaming experiences are diverse and include significant social interaction and civic engagement . Washington D.C : Pew Internet & American Life Project .

Gallagher Michael . D (2013) . The 2011 Essential Facts about the Computer and Video Game Industry . Entertainment Software Association (ESA) .

American Psychiatric Association . (2015) . Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5thEd .) . Arlington , VA : Psychiatric Publishing.

Khazaal , Y . , Breivik Et al (2018) . Game Addiction Scale Assessment through a Nationally Representative Sample of Young Adult Men : Item Response Theory - Response Modeling , J Med Res , V.20 (8) .

Wpoon A. , (2012) . Computer Game Addiction and Emotional Dependence. Trinity College Digital Repository .

Heron , D. shapira , N. , (2014) . Time to log off : New diagnostic criteria for internet addicion. Current psychiatry online , 2 (4) .

Kanjanopas , N. (2016) . Game Addiction, Unpublished master's thesis , Mahidol University .

Salen, K and Zimmerman, E.(2004): Rules of play: game design fundamentals, Cambridge, MA; MIT press.

تصور مقترح لتوظيف المستحدثات التكنولوجية في تدريس مناهج العلوم لتخفيف العبء التدريسي على المعلمات بمدينة أبها.

أ.أفراح عائض سعيد أبو عوه باحثة دكتوراه - جامعة الملك خالد

مستخلص البحث

هدف البحث إلى تحديد و اقع استخدام المستحدثات التكنولوجية في تدريس مناهج العلوم ، ومدى تو افر المستحدثات التكنولوجية في المدارس ، مدى استخدام المعلمات للمستحدثات التكنولوجية في تدريس مناهج العلوم ، تحديد الصعوبات التي تواجهها المعلمات في توظيف المستحدثات التكنولوجية في تدريس مناهج العلوم، ووضع تصور مقترح لتوظيف المستحدثات التكنولوجية في تدريس مناهج العلوم ؛ لتخفيف العبء التدريسي للمعلمات في مدينة أبها، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي لتحليل الأدبيات في الإطار النظري، وتحليل النتائج وتفسيرها ، وتكونت عينة البحث من (١٥٩) معلمة من معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة بمدينه أبها. وتوصل البحث إلى مجموعة من المستحدثات التكنولوجية التي يجب تو افرها في تدريس مناهج العلوم. وهي: الحاسب الآلي في التدريس، الشبكة العالمية للمعلومات الإنترنت، التواصل الفردي والجماعي، البريد الإلكتروني في الاتصال مع التلاميذ، القنوات الفضائية التعليمية، الكتاب الإلكتروني،و السبورة الإلكترونية،أما تو افر المستحدثات التكنولوجية في المدارس بمدينه أبها فقد جاء بدرجة متوسطة ، واستخدام المعلمات المستحدثات التكنولوجية في تدريس العلوم جاء بدرجة مرتفعة ،وكما قامت الباحثة بوضع التصور المقترح لتوظيف المستحدثات التكنولوجية في تدريس مناهج العلوم. ويوصي البحث بضرورة توفير المستحدثات التكنولوجية وقاعات تدريسية بدرجة أكبر، وضرورة الاستعانة بالخبراء والمتخصصين في تدريب معلمي العلوم على التكنولوجية، وقد تم عقد دورات تدريبية لرفع درجه المهارة لدى معلمي العلوم في استخدام المستحدثات التكنولوجية.

Abstract

The aim of the research is to determine the reality of using technological innovations in teaching science curricula، and the availability of technological innovations in schools، the extent to which female teachers use technological innovations in teaching science curricula، determining the difficulties faced by female teachers in employing technological innovations in teaching science curricula، and developing a proposed scenario for employing technological innovations. The research sample consisted of (159) science teachers for the intermediate stage in the city of Abha. The research found a set of technological innovations that must be available in teaching science curricula، namely: the computer in teaching، the global information network، the Internet، individual and group communication، e-mail in communication with students، educational satellite channels، e-book، electronic blackboard، the availability of technological innovations in Schools in the city of Abha came to a medium degree، the teachers used technological innovations in teaching sciences to a high degree. The research recommends the necessity of providing technological innovations and teaching rooms to a greater extent، the necessity of seeking the assistance of experts and specialists in training science teachers on technology، holding training courses to raise the degree of skill of science teacher in the use of technological innovations.

مقدمة:

شهدت المستحدثات التكنولوجية من العلوم التربوية نموًا وتطورًا سريعًا في العصر الحديث، وبالرغم من أن هذا العلم بمفهومه الحديث – كمدخل لتطوير التعليم، علم حديث نسبيًا إلا أننا لا نستطيع الاستغناء عنه، خاصة مع انفجار الثورة المعرفية والمعلوماتية، فامتلاك المعرفة والمعلومات هو المفتاح الذهبي لصندوق التقدم والازدهار لأي أمة بالعالم.

كان من الطبيعي أن تتأثر عناصر المنظومة التعليمية بتلك الثورة التي حدثت في مجال المستحدثات التكنولوجية حيث تغير دور المعلم والمتعلم وأساليب التعلم والتعليم ، وقد ظهرت العديد من المفاهيم الحديثة في ميدان التعليم ارتبطت بالمستوى الإجر ائي والتنفيذي للممارسات التعليمية بصفة خاصة، منها :التعليم الإلكترونيE-learning ، التعلم عن بعدDistance Learning ، الوسائط المتعددة Multimedia، التعلم المقلوبFlipped Learning ، الحوسبة السحابيةCloud Computing ، وغيرها من المفاهيم المرتبطة بالمستحدثات التكنولوجية في مجال التعليم.

ووضح استي Asettea (2012 ،27) أن المستحدثات التكنولوجية يمكن أن تساعد على تعليم أفضل للطلاب على مختلف أعمارهم ، وتوفر الجهد في التدريس، وتخفف العبء التدريسي للمعلمين ، بالإضافة إلى رفع مستوى العملية التعليمة ونوعيته.

ومن هذا المنطلق ظهرت العديد من البحوث والدراسات التي دعت إلى ضرورة التوظيف الفعال للمستحدثات التكنولوجية في العملية التعليمية، لما لها من مز ايا عديدة وعوامل إيجابية في حل الكثير من المشكلات التعليمية، وتحقيق الأهداف التعليمية، وجذب انتباه الطلبة نحو المحتوي العلمي، وتقريبه إلى مستوى إدراكهم، وتحسين اتجاههم نحوه. ويمكن تحديد مراحل تطور المستحدثات التكنولوجية في مرحلة التركيز على الوسائط التعليمية، ومرحلة التركيز على الأجهزة، ومرحلة التركيز على الإستر اتيجيات التي تهتم بتوظيف المستحدثات في العملية التعليمية من حيث الأداء والتفاعل مع الطلاب (كامل، ٢٠١١، ٢٦٥).

وقد نجحت مادة العلوم في توظيف المستحدثات التكنولوجية لتطوير عناصر العملية التعليمية من الحيز المكاني، ودور المعلم، والمتعلم، والبرامج، والإدارة، وذلك لقدرتها على تزويد الطلاب بالتغذية الراجعة، ومراعاة الفروق الفردية بينهم، و إتاحة فرص تعليمية متنوعة كالتعليم عن بعد (الدسوقي، ٢٠١٦، ٤٦٢-٤٦٤).

وتعد المناهج في المملكة العربية السعودية عنصرًا أساسيًا من عناصر التعليم؛ لأنها تعكس ظروف المجتمع، وتحقق أغراضه، وتواجه احتياجاته الاقتصادية والاجتماعية، وبقدر ما يصيب المجتمع من تغيرات في هذه المجالات بقدر ما ينبغي أن ينعكس ذلك على مناهج التعليم بصفة عامة ومناهج العلوم بصفة خاصة. و أكدت دراسة عبد الحليم (٢٠٢٠) ؛ و دراسة عبد الفتاح (٢٠٢٠) على أهمية استخدام المستحدثات التكنولوجية في التدريس للتفاعل مع الطلاب بصورة أكثر و اقعية ، وأكدت دراسة الزهر اني(٢٠١٠) ؛ ودراسة الشناق (٢٠١١) ؛ و دراسة شقور(٢٠١٣) على ضرورة توظيف التكنولوجية في التدريس .

وفي ضـوء نتائج الدراسـات والبحوث السـابقة يمكن القول إنَ نجاح اسـتخدام المسـتحدثات التكنولوجية في مناهج التعليم بصـفة عامة، ومناهج تدريس العلوم بصـفة خاصـة يتوقف على المعلومات والمهارات التي يمتلكها المعلمون أثناء المستحدثات تكنولوجية، ويسعى البحث الحالي إلى وضع تصور مقترح لتوظيف المستحدثات التكنولوجية للتغلب على المعيقات التي تواجهه المعلمات في التدريس .

مشكلة البحث:

على الرغم من أهمية المسـتحدثات التكنولوجية في منظومة التعليم والتعلم، للارتقاء بالعملية التعليمية في مناهج التعليم بصـفة عامة وتدريس العلوم بصـفة خاصـة، إلا أن هذه الأهمية لا يقابلها التوظيف الحقيقي لمستحدثات تكنولوجيا التعليم ، حيث يقتصر في التدريس استخدام الطرق التقليدية لإكساب التلاميذ العديد من الأهداف التعليمية .

لذا يمكن القول أن أهم الأسباب التي تدعو إلى وضع تصور لتوظيف المستحدثات التكنولوجية في تدريس مناهج العلوم ،هو ما تحدثه تلك المستحدثات من تحسن كبير في اتجاهات المعلمين والطلاب ، إضافة إلى حتمية مواجهة مدارسنا ومناهجنا الانفجار المعرفي، والتقني الهائل . وكما ذكر فتح الله (٢٠١٤ ،١٦٢) أن استخدام المستحدثات التكنولوجية في التدريس يعد من الاتجاهات الحديثة التي أوصت كثيرًا من الدراسات بفاعليتها والتي اظهرت أن الفرد يستطيع أن يتذكر(١٠%)، مما يقرأ، و٢٠%) مما يسمعه، و يتذكر(٥٠ %) مما يسمعه و يشاهده، و يتذكر حوالي(٩٠%) مما يسمعه، ويشاهده، ويعمله.

ويوضح النجار(٢٠١٩ ، ٧٥٣) أنَ كثيرًا من المعلمين في الوقت الحاضر، هم نسخة مشابهة للمعلمين الموجودين في العصر السابق، من حيث الطريقة والأفكار التي يتعلمون بها، رغم أن كثيرًا منهم تم تأهيلهم ليعلموا بطرق أكثر حداثة وفاعلية .

ويشير العديد من الباحثين إلى تعدد العبء التدريسي للمعلمات ، والتي يمكن ايجازه في اختيار طرق التدريس والوسائط التعليمية المختلفة التي تساعد في توصيل الخبرات غير المباشرة للطالبات ، والإرشاد الأكاديمي الذي تحتاجه الطالبات باستمرار في العملية التعلمية ، وتقويم الطالبات بالطرق السليمة التي تقيس العديد من المهارات وليس الحفظ فقط .

وجاءت دراسة رصرص (٢٠٠٥)، ودراسة العليمات(٢٠٠٩) ، ودراسة الزهراني(٢٠١٠) ؛ ودراسة الشـناق (٢٠١١) ، ودراسـة شـقور(٢٠١٣) التي تظهر أنَ هناك معوقات تقف أمام اسـتخدام الأجهزة والأدوات في تدريس العلوم ؛ وهذا ما يؤكد بالفعل أن توظيف المسـتحدثات التكنولوجية في تدريس مناهج العلوم و بالرغم من تواجدها كفكرة في أذهان المعلمين، إلا أنها لم توظف بالدرجة الكافية في المناهج ، وعليه جاءت هذه الدراسة الحالية على المستوى المحلي للوقوف على تصور مقترح لتوظيف المستحدثات التكنولوجية في تدريس مناهج العلوم لتخفيف العبء التدريسي على المعلمات في مدينة أبها.

أسئلة البحث:

أجاب البحث الأسئلة التالية:

١. ما المستحدثات التكنولوجية التي ينبغي استخدامها في تدريس مناهج العلوم لتخفيف العبء التدريسي للمعلمات بمدينة أبها؟
٢. ما مدى تو افر المستحدثات التكنولوجية بمدارس المرحلة المتوسطة بمدينة أبها؟
٣. ما مدى استخدام المعلمات للمستحدثات التكنولوجية في تدريس مناهج العلوم بمدارس المرحلة المتوسطة بمدينة أبها؟
٤. ما المهارات التي ينبغي تو افرها لدى المعلمات عند استخدام المستحدثات التكنولوجية في تدريس مناهج العلوم بمدارس المرحلة المتوسطة بمدينة أبها؟
٥. ما الصعوبات التي تواجها المعلمات في توظيف المستحدثات التكنولوجية في تدريس مناهج العلوم لتخفيف العبء التدريسي للمعلمات بمدارس المرحلة المتوسطة بمدينة أبها؟
٦. ما التصور المقترح لتوظيف المستحدثات التكنولوجية في تدريس مناهج العلوم لتخفيف العبء التدريسي للمعلمات بمدارس المرحلة المتوسطة بمدينة أبها؟

أهمية البحث: البحث الحالي قد يفيد في:

٧. تزويد المسؤولين بمنطقة أبها التعليمية بقائمة من المستحدثات التكنولوجية، التي ينبغي استخدامها في تدريس مناهج العلوم، الأمر الذي يفيدهم في إرشاد معلمات العلوم لها.
٨. العمل على إبراز أهمية توظيف المستحدثات التكنولوجية في تدريس مناهج العلوم للسادة المسؤولين بوزارة التعليم، الأمر الذي يفيدهم في مساعدة معلمات العلوم على اظهار أهمية توظيفها.
٩. للمستحدثات التكنولوجية أهمية كبيرة في عملية التعليم وخاصة في تدريس مناهج العلوم للطالبات بإدارة تعليم منطقة أبها، الأمر الذي يفيدهم في توصيل المفاهيم العلمية للطالبات.
١٠. قد يسهم البحث الحالي في تزويد المسئولين عن مناهج العلوم بوزارة التعليم بالدور الحقيقي للمستحدثات التكنولوجية في التدريس.

أهداف البحث: هدف البحث الحالي إلى:

١. التعرف إلى و اقع استخدام المستحدثات التكنولوجية في تدريس مناهج العلوم.
٢. التعرف إلى مدى تو افر المستحدثات التكنولوجية في مدارس المرحلة المتوسطة بمدينة أبها.
٣. التعرف إلى مدى استخدام المعلمات للمستحدثات التكنولوجية في تدريس مناهج العلوم.
٤. التعرف إلى الصعوبات التي يواجهها المعلمات في توظيف المستحدثات التكنولوجية في تدرس مناهج العلوم.
٥. وضع تصور مقترح لتوظيف المستحدثات التكنولوجية في تدريس مناهج العلوم لتخفيف العبء التدريسي للمعلمات في مدينة أبها؟

حدود البحث: اقتصر البحث الحالي على:

الحدود الموضوعية : تصورلتوظيف المستحدثات التكنولوجية في تدريس مناهج العلوم بوساطة استبانة من اعداد الباحثة ، وتضم أنواع المستحدثات التكنولوجية المختلفة، ومدى استخدام المعلمات لها ، والصعوبات التي تواجهن في الاستخدام .
الحدود المكانية : مدارس المرحلة المتوسطة للبنات في محافظه أبها .
الحدود الزمانية : الفصل الدراسي الثاني ٢٠٢٠-٢٠٢١ .
الحدود البشرية : اقتصرت عينة البحث على معلمات العلوم في وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية للمرحلة المتوسطة.

أداة البحث: استخدم البحث الحالي استبانة من اعداد الباحثة يهدف إلى تحديد درجه تو افر المستحدثات التكنولوجية، ودرجه استخدام معلمات مناهج العلوم للمستحدثات التكنولوجية، ودرجه الصعوبات التي يواجهها المعلمات في توظيف المستحدثات التكنولوجية أثناء تدريس مناهج العلوم .

منهج البحث: استخدمت الباحثة في البحث الحالي المنهج الوصفي التحليلي وذلك لتحليل الأدبيات في الإطار النظري، والدراسات السابقة، وتحليل النتائج وتفسيرها، ومن ثم اقتراح تصورمقترح لتوظيف المستحدثات التكنولوجية في تدريس مناهج العلوم لتخفيف العبء التدريسي للمعلمات بمدينة أبها .

مصطلحات البحث :

١. **المستحدثات التكنولوجية** : Technological Innovations عرفت اجر ائيا بأنها : كل ما هو جديد في مجال استخدام الوسائل التكنولوجية في العملية التعليمية، بهدف حل المشكلات التعليمية توظيف المستحدثات تكنولوجية: Employing technological innovations عرف اجر ائيا بأنَه: التخطيط والتصميم والتنفيذ ، والتقويم لاستخدام المستحدثات التكنولوجية في العملية التعليمية مع مصادر التعلم الأخرى .

٢. **العبء التدريسي** : Teaching Load عرف اجر ائيا بأنَه : النصاب التدريسي والمهام الإدارية والإشر افية للمعلمات في فترة زمنية محددة .

٣. **التصور المقترح** : Suggested Visualization عرف اجر ائيا بأنَه : مجموعة من الأسس العامة المقترحة التي ينبغي التأكيد عليهما عند توظيف المستحدثات التكنولوجية في تدريس العلوم لتخفيف العبء التدريسي للمعلمات في المرحلة المتوسطة بمدينة أبها.

الإطار النظري :

يركز هذا الإطار النظري على دور المستحدثات التكنولوجية في تدريس مناهج العلوم .

١. المستحدثات التكنولوجية :

لا شــك أن التعاون بين العلوم والتكنولوجيا تعاون مثمر، فقد اعتمد التعليم على استخدام الوسائط والتقنيات التعليمية مثل الكتب والصوروالأشرطة السينمائية والتسجيلية وغيرها في توصيل المحتوى العلمي للطلاب وتقديم الخبرات العلمية بطريقة غير مباشرة، وبذلك أصبحنا نلاحظ أنه كلما حدث تطورفي إحدى وسائل التكنولوجيات ، يقابله تطورلإحدى المجالات التربوية .

وإذا كانت ثورة الاتصالات قد أدت إلى ظهورالجانب المادي من المستحدثات التكنولوجية المتمثل في الأجهزة الحديثة والأدوات فإنَ هناك أسـبابًا ، قد ســاعدت على ظهور جو انب فكرية وتثقيفية للمستحدثات التكنولوجية، المتمثلة في الإستر اتيجيات الحديثة ، وما ارتبط بها من مواد تعليمية ، ويتصل بتلك الثورة الانفجار المعرفي الحادث في مجال العلوم التربوية وظهور مفاهيم جديدة ، من أهمها كما وضحها فرج (٢٠١٥ ، ٢٥) ، الدسوقي(٢٠١٠، ٦١٧) ، خميس (٢٠٠٣ ، ٢) . التعليم بمساعدة الكمبيوتر: Computer Assisted instruction ، تكنولوجيا الوســائل المتعددة: Multimedia Technology ، مركز مصــادر التعلم: learning Resources centers، الكتاب الإلكتروني: Electronic Book ،الكتاب التخيلي: Virtual Book، الجامعة التخيلية: Virtual University، الجامعة المفتوحة: Open University، التعلم عن بعد: Learning at Distance، التدريب عن بعد: Training at Distance، المؤتمرات بالفيديو: Video Conferencing، المؤتمرات بالكمبيوتر: Computer Conferencing ، المكتبة الإلكترونية: Electronic Library، المدرســة الإلكترونية: Electronic school، الجامعة الإلكترونية: Global University، الو اقع الافتراضى: Virtual Reality.

٢. خصائص المستحدثات التكنولوجية :

وضح كلا من عبد المنعم (٢٠٠٦ ، ٢٥٨) وزيتون(٢٠٠٢ ، ١٣٤) أنَ جميع المستحدثات التكنولوجية تشترك جميعها في مجموعة من الخصائص والتي منها:

١) التفاعلية: حيث تســمح للمتعلم بدرجة من الحرية أنْ يتحكم في معدل عرض محتوى المادة المنقولة ، بالإضـافة إلى الاختيارمن بين العديد من البدائل في موقف التعلم، ومن أمثلة ذلك التعليم بمساعدة الكمبيوتر (CAL) ، الوسائط المتعددة التفاعلية، ونظم النصوص الفائقة.

٢) الفردية: حيث تتيح التعليم الفردي بما يناســب الفروق الفردية للمتعلمين، ومن أمثلة ذلك نظم التعليم بمساعدة الكمبيوتر.

٣) التنوع والتكامل: حيث توفر بيئة تعلم متنوعة البدائل بما يناســب الفروق الفردية للمتعلمين، وتثير قدراتهم العقلية والمعرفية من خلال تشكيلة مثيرات تخاطب حواسهم المختلفة.

٤) الكونية: حيث تتيح للمتعلمين فرصــة الانفتاح العالمي على مصــادر التعلم، ومن أمثلة ذلك الإنترنت بخدماتها المختلفة.



٣. العوامل التي تؤثر على توظيف المستحدثات التكنولوجية:

أشار إسماعيل (٢٠١١، ٨٧) إلى أنَ هناك العديد من العوامل التي توثر على توظيف المستحدثات التكنولوجية، والتي منها:

٥) ارتفاع أسعار المستحدثات التكنولوجية وبرامجها التعليمية.

٦) ارتفاع تكلفة صيانة المستحدثات التكنولوجية بصفة دورية.

٧) سرعة تطور المستحدثات التكنولوجية وبرامجها، مما يستلزم ملاحقة المؤسسات التعليمية للتطور، وذلك صعب التحقيق لعدم تو افر الميز انية.

٨) حاجة المناهج الدراسية إلى التطوير لتتو افق مع المستحدثات التكنولوجية في تدريسها.

٤. تصنيف المستحدثات التكنولوجية:

حاول العديد من الباحثين تصنيف المستحدثات التكنولوجية، فمنهم من نظر إلى المستحدثات على أنها خدمات اتصالية جاءت نتيجة التطور الهائل في الاتصالات، ومنهم من نظر إليها على أنها مجالات مرتبطة بالمنظومة التعليمية، تمثل أوجهاٍ حديثة لتكنولوجيا المعلومات نتيجة للتفاعل بين الكمبيوترو الاتصالات، وهناك من نظر إليها على أنها قد ظهرت نتيجة لظهور الأجهزة والأدوات الحديثة في ثورة الاتصالات ، وما تبعه من المستحدثات التكنولوجية، وقد أشار هذا الفريق إلى أن هذا الانفجار المعرفي أدى إلى ظهور الجانب الفكري للمستحدثات التكنولوجية، المتمثل في الإستر اتيجيات التعليمية الحديثة وما ارتبط بها من مواد تعليمية وبرمجيات، ومفاهيم جديدة مرتبطة بظهور الجانب المادي والفكري لتلك المستحدثات(أحمد، ٢٠٠٦، ٥٩).

٥. المستحدثات تكنولوجية التعليم والبيئة التعليمية:

اشار كلًا من الدسوقي (٢٠٠٦، ٤٦٢-٤٦٤) ، روو (Roo(55،2011 ، دي سكول (Scool (63،2015 De) إى أنَ المستحدثات التكنولوجية تؤثر بشكل مباشر على الإنسان وبيئته، وبنظرة سريعة نجدها قد تحكمت في خصائصه و اتجاهاته، و أنماط سلوكه. وفيما يلي عرض لبعض عناصر البيئة التعليمية ومدى تأثير المستحدثات التكنولوجية فيها.

١) الحيز: وقد غيرت المستحدثات التكنولوجية من المعالم المكانية، ومعطياتها ونتائجها في الحيز الذي تشغله بيئة التعلم، سواء كان هذا الحيز مغلق أم مفتوح بمفهومه العام. ويبدأ اهتمام تكنولوجيا التعليم بإثراء الحيز المكاني بداية من اهتمامها بالتصميم، وتبني فلسفة حل المشكلات، وكي يحقق الحيز المكاني شروط الثراء يجب أن يحقق الأتي: البنية الأساسية للموقف التعليمي، توظيف معطيات البيئة، الأمان، صيانة وتطور دوري.

٢) المعلم: لقد نجحت تكنولوجيا التعليم بتوظيف المستحدثات التكنولوجية في تغير أدوار المعلم في مرحلة الإعداد أو الأداء الفعلي، فأصبح المعلم يتولى أدوارًا أخرى غير التلقين، فأصبح الميسر والمصمم والمنتقي للبرامج، ومنظم التفاعل والمدير للعملية التعليمية.



٣) المتعلم: لقد استطاعت تكنولوجيا التعليم من خلال عناصرها ومكوناتها وتوظيفها للمستحدثات التكنولوجية أن تؤثر في المتعلم باعتباره محور العملية التعليمية كما يلي: نقلته إلى موقع المتفاعل النشط، جعلته يسير وفق قدراته وخبراته، جعلته يستشعر ما يقدم له فيثق ويتعلم، جعلته يعرف أهدافه ويتابع تخصصها، جعلته يختار بين البدائل، جعلته يملك تحديد الوقت والمكان ونوع التعلم.

٤) البرامج: إنَ تتبع التطور الكبير الذي أدخلته تكنولوجيا التعليم ومستحدثاتها على عنصر البرامج في منظومة بيئة التعلم بكل مكوناتها من برامج ومقررات دراسية، أو برامج للتدريب والإثراء، أو برامج التقييم والتقويم، أو البرامج البحثية يجد أنها قدمت الكثير من الحديث المحسوس والملموس بداية من الفكر ووصولًا لآليات التنفيذ باستخدام نظم المعلومات وتكنولوجيا الحاسبات في التعليم والتعلم.

٥) الإدارة: إنَ الإدارة بشقيها (الإدارة المباشرة لبيئة التعلم، والنظم الإدارية المعاونة) كلاهما قد أضافت له المستحدثات التكنولوجية قوة دفع عظيمة، حتى إنَ محور إدارة التعليم إلكترونيًا أصبح يشغل مكانة واضحة في أدبيات التربية وفكر تكنولوجيا التعليم.

٦. مهارات التعامل مع المستحدثات التكنولوجية:

وضح أمين (٢٠٠٨، ١١٧) أن مهارات التعامل مع المستحدثات التكنولوجية تتمثل في :

- مهارات التعامل مع المواد التعليمية: التي تتمثل في مهارة الإدارة والتخطيط ومهارة التداول والاستخدام، ومهارة الحفظ والصيانة، ومهارة الفهرسة والاستعارة.
- مهارة التعلم الذاتي: لابد من تزويد المتعلم بالمهارات الضرورية للتعلم الذاتي أى تعليمه كيف يتعلم، لاستيعاب معطيات العصر القادم وامتلاك المهارات التي تمكنه من التعلم فى كل الأوقات برغبته الذاتية، وتتضمن مهارات التعلم الذاتي العديد من المهارات منها:مهارة القراءة: التي تتضمن فى طياتها العديد من المهارات، مثل: التصفح، المسح،. مهارة البحث: باستخدام الموسوعات والمراجع وقواعد البيانات، وتتضمن مهارة البحث مهارات فرعية منها: مهارة تقرير المشكلة، تنظيم البحث، البحث عن المعلومة، تنمية المعلومات الجديدة.
- مهارات الإنترنت: مثل: استخدام البريد الإلكتروني، القوائم البريدية، المحادثة، الدردشة، تبادل الملفات، مجموعة الأخبار، العمل من بعد، البحث والتقصي، خدمة الويب، وخدمة الفيديو.
- مهارات إدارة وضبط الذات: والتي تشتمل العديد من المهارات منها: مهارة تحديد الأهداف والأولويات والتعامل بكفاءة مع هذه الأولويات، مهارة إنتاج جدول زمني، مهارة إدراك الذات والحوار الذاتي، مهارة العمل التعاوني، مهارة إدارة الوقت، مهارة التعامل مع الضغوط، مهارة اكتشاف الطاقات الكامنة وتنميتها، مهارة استخدام الحوار، مهارة تقدير الذات وبناء الثقة بالنفس.
- مهارات المعلوماتية: والتي تتضمن المهارات الفرعية التالية: التنمية المهنية المستديمة، لتعليم والتدريب المهني، التعلم الإلكتروني، جمع وتبويب المعلومات ودمج وتخزين المعلومات، إرسال واستقبال الملفات، الوصول لمواقع المكتبات الإلكترونية، التحقق من مصداقية المعلومات.

وقد أكدت العديد من الدراسات على فاعلية استخدام المستحدثات التكنولوجية ومنها دراسة النجار (٢٠١٩)، الشرقاوي(٢٠١٣) ، دراسة الهرش ومفلح والدهون (٢٠١٠) ، حجاج (٢٠٠٩)، أحمد (٢٠٠٦)، عطا (٢٠٠٧)، عبد المنعم(٢٠٠٦) ، عبد الله (٢٠٠٦)، دراسة الهلسة (٢٠٠٥).

٧. **المناهج**:

يمثل المنهج الدراسي نظامًا فرعيًا من نظام رئيس أكبر هو التربية، ومن ثم تنعكس عليه كل ما يصيب التربية من متغيرات ، وقد أهمل المنهج بمفهومه التقليدي التلميذ ، وركز على المعرفة والمعلومات التي تزود بها المدرسة التلميذ واستمر الحال على هذا النحو سنوات طويلة، إلى أن ظهرت التربية الحديثة ، ونقلت محور اهتمام المنهج من المعلومات إلى التلميذ نفسه بكل ما يخص التلميذ من ميول، وحاجات، وقدرات، واستعدادات، ونموه ومشكلاته... ، وغيرها من الجوانب تخص التلميذ ــ وقد وضح الوكيل (٢٠٠٧، ٢٢-٢٣) أن المستحدثات التكنولوجية قد ساعدت في نقل اهتمامات المناهج في كثير من الجوانب منها :

١) نمو التلاميذ: حيث يعد النمو الشامل للتلاميذ من أهم الأهداف التربوية والمقصود بالنمو الشامل هو النمو من كل الجوانب السبعة التالية: الجانب العقلي، والجانب المعرفي، والجانب الجسمي، والجانب الاجتماعي، الجانب الديني .

٢) حاجات التلاميذ: فيما يلي عرض لدور المستحدثات التكنولوجية نحو حاجات التلاميذ:

- إتاحة الفرص أمام الطلاب للقيام بالأنشطة التعليمية المتنوعة والتي تدور حول احتياجاتهم.
- التركيز على الطرق الصحيحة التي يتبعها التلاميذ لإشباع حاجاتهم .
- إشباع بعض الحاجات المرتبطة بالمجتمع والتي تتمثل في احترام الرأي الآخر ، وعدم مقاطعة كلامه وضبط النفس عند احتدام المناقشة، وعدم تجريح الآخرين عند نقد آرائهم.

٣- ميول التلاميذ: تلعب ميول التلاميذ دورًا هامًا في العملية التعليمية، وينحصر دور المستحدثات التكنولوجية نحو الميول في النقاط التالية:

- إشباع ميول التلاميذ إلى توليد ميول جديدة في اتجاهات مختلفة بحيث يتحقق مفهوم الاستمرارية فالميل نحو الرحلات مثلا ممكن أن يؤدي إلي ميل جديد نحو التصوير وتحميض الصور.
- استثمار ميول التلاميذ في تنمية القدرة على الابتكار والإبداع.

٤- قدرات واستعدادات وعادات و اتجاهات التلاميذ.

يمكن توضيح دور المستحدثات التكنولوجية نحو ذلك كما يلي:

- التركيز على القدرات الذهنية التي تساعد الطلاب في حياته الدراسية.
- العمل على تنمية قدرات التلاميذ وذلك عن طريق التدريب الموجه ويفضل أن يكون التدريب في بادئ الأمر تدريبًا عامًا للجميع، ثم تدريب خاص لمن هم في حاجة إلى ذلك.

٨. **معوقات استخدام المستحدثات التكنولوجية**:

أشار كلاً من زهران (٢٠٠٨، ٢٧)، الحازمي(٢٠٠٤، ٥٨)، مطاوع (٢٠٠٢، ٢١٣) أنَ هنالك مجموعة من المعوقات التي تواجه استخدام المستحدثات التكنولوجية في التعليم كالآتي:

- معوقات ذاتية خاصة بالمعلم مثل إمكانياته ومقدرته على الإبداع والتجديد.
- معوقات إدارية مثل نقص التدريب والتو افق مع المقرر الدراسي.
- معوقات فنية وتتمثل في نقص الأجهزة والإمكانات والصيانة.

ووضحت دراسة الحسنات (٢٠٠٨)، و دراسة الحصري (٢٠٠٠) أنَ المعوقات التي تمنع الاستفادة من المستحدثات التكنولوجية في العملية التعليمية ما يلي:

- عدم توفر الحد المناسب من المهارات في استخدام التكنولوجيا.
- نقص برامج التدريب التي تقدم للمعلمين لاستخدام المستحدثات التكنولوجية.
- يوجد عدد من المعلمين ليس لدىهم المهارات لاستخدام المستحدثات التكنولوجية.
- عدم اقتناع بعض المعلمين بأهمية المستحدثات التكنولوجية في العملية التعليمية.
- وترى دراسة بينا بادالريا (٢٠٠٧) Pena Bandalaria، و دراسة الحيلة (٢٠٠١) أنَ توظيف المستحدثات التكنولوجية في التعليم أصبح أمرًا حتمًيا للتغلب على مشكلات التعليم التقليدي والتي من أهمها: الكثافة الطلابية في الهيئات التعليمية، التقدم المتسارع في كافة مجالات المعرفة، التأثير الايجابي للمستحدثات التكنولوجية في مجال التعليم والتعلم، جمود النظام التعليمي التقليدي وزيادة كلفته.

ووضح كل من سلامة (٢٠٠٦، ٥١٤)، والحلفاوي (٢٠٠٦، ٤٨) أنَ المعوقات التي تؤثر في توظيف المستحدثات التكنولوجية في العملية التعليمية كما يلي:

- اقتناع العديد من المعلمين بأن المستحدثات التكنولوجية وسيلة تكملية في العملية التعليمية.
- ضعف برامج التدريب المسئولة عن تنمية مهارات المعلمين عن استخدام المستحدثات تكنولوجية.
- قصور في الدعم التقني المقدم للمعلمين لاستخدام المستحدثات تكنولوجية.

واشارت دراسة عبد المنعم (٢٠٠٦)، دراسة الحسن (٢٠٠٥)، ودراسة بيجحس (٢٠٠٠) Beggs إلى أنَ هناك مجموعة من العوامل، لابد من تو افرها عند استخدام المستحدثات التكنولوجية في العملية التعليمية، أهمها: تميز المستحدث التكنولوجي عن الأدوات والأجهزة التقليدية، الاهتمام بتنمية مهارات المعلمين على استخدام المستحدثات التكنولوجية، سهولة استخدام المستحدث التكنولوجي، التدريب على استخدام المستحدثات التكنولوجية بكافه أنواعها، أهمية تو افر الدعم الإداري والفني المستحدثات التكنولوجية.





ويتضح مما سبق أن المعوقات التي تواجهه عملية توظيف المستحدثات التكنولوجية في العملية التعليمية عديد ويجب على وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية أن تقدم الحلول لإزاله المعوقات والوصول بالعملية التعليمية إلى الأهداف المرجوة منها.

الدراسات السابقة:

هناك العديد من الدراسات التي تناولت المستحدثات التكنولوجية في التعليم، ومن هذه الدراسات ما يلي:

دراسة رصرص (٢٠٠٥) التي هدفت إلى معرفة و اقع التطبيقات لاستخدام تكنولوجيا التعليم في تدريس العلوم بالأردن، وتكونت عينة الدراسة من (٥٦) معلمًا ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى أنَ الجانب العملي لاستخدام التكنولوجية أقل من المتوسط ، وجاءت أعداد الاختبارات المدرسية بدرجة عالية ، وجاء استخدام مختبر الحاسوب بدرجة منخفضة بسب انشغال المعلم بالحصص المقررة لمبحث الحاسوب، وطول المنهاج ،وعدم تو افر البرمجيات التعليمية الجاهزة.

دراسة كازايه و جوهارنه Khazaleh & Jawarneh ،(2006) التي هدفت إلى الكشف عن معوقات التوظيف الفعال لتكنولوجيا المعلومات في المدارس الأردنية من خلال تحليل تصورات المعلمين في الميدان،، وتكونت عينة البحث من (61) معلمًا ومعلمة . وقد أظهرت النتائج أنَ معوقات التوظيف الفعال لتكنولوجيا المعلومات في المدارسالأردنيةتتمثل في: قلة أجهزة الحاسب الآلي في المدارس، و انخفاض فعالية برامج تدريب المعلمين على استخدام المستحدثات التكنولوجية، و انخفاض مهارات وكفايات التكنولوجيا الأساسية للمعلمين، و انخفاض مهارة المعلمين في التخطيط والإعداد.

دراسة العليمات (٢٠٠٩) التي هدفت التعرف إلى مستوى وعي معلمي العلوم بالمرحلة الأساسية بمستحدثات التكنولوجية، مع التعرف إلى الفروق الفردية بين المعلمين في مستوى وعيهم تبعًا لمتغيرات التخصص والخبرة، وتكونت العينة من (٨٠) معلمًا ومعلمة، وجاءت نتائج الدراسة تؤكد على ارتفاع مستوى وعي معلمي العلوم بالمستحدثات التكنولوجية بنسبة (٨٥,٧٥٪)، وارتفاع مستوى إدراك المعلمين بمفهوم المستحدثات التكنولوجية (٩١,٢٥٪) .

دراسة الزهر اني (٢٠١٠) التي هدفت التعرف إلى و اقع استخدام المستحدثات التكنولوجية في مختبرات العلوم من وجهة نظر مشرفات ومعلمات العلوم بمدينة مكة المكرمة، وجاءت عينة البحث تتكون من (٢٢) مشرفة، (١٢٥) معلعمًا ، وقد أظهرت النتائج تدني درجة تو افر المستحدثات التكنولوجية في مختبرات العلوم في المرحلة الثانوية .

دراسة الشناق (٢٠١١) التي هدفت إلى معرفة استخدام الوسائط الإلكترونية في تعليم العلوم من وجهة نظر المعلمين، وجاءت عينة البحث تتكون من (١٥٤) معلم ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى أن نسبة استخدام الحاسوب بلغت (٨٠,٥ %)، يليه نسبة الإنترنيت (٧٩,٩٪)، ونسبة استخدام جهازعرض البيانات (٧٦,٦٪)، ونسبة استخدام البريد الإلكتروني (٢٩,٩٪)، ونسبة استخدام الهاتف النقال (٢٣,٨٪)، ونسبة استخدام مؤتمرات الفيديو في العملية التعليمية (١٢,٣٪).



دراسة شقور(٢٠١٣) هدفت التعرف إلى استخدام المستحدثات التكنولوجية في مدارس الضفة الغربية وقطاع غزة ، والمعوقات التي تواجه المعلمين في استخدامها، وتكونت عينة الدراسة من (٧٩٠) معلمًا ومعلمة ، وجاءت نتائج الدراسة تؤكد على أن العائق لاستخدام المستحدثات التكنولوجية يتمثل في عدم تو افر الأجهزة بشكل كافٍ بالإضافة إلى عدم قدرة المعلمين على استخدام الأجهزة وقصور الدورات التدريبية في تنمية مهارات المعلمين على استخدام المستحدثات التكنولوجية .

يتضح مما سبق عرضه من دراسات أنها جاءت في ثلاثة مجالات ،وعلى النحو الآتي:

دراسات هدفت التعرف إلى و اقع توظيف واستخدام تكنولوجيا المعلومات في تدريس العلوم (رصرص ،٢٠٠٥؛ الزهراني،٢٠١٠؛ الشناق ،٢٠١١؛ شقور،٢٠١٣).

دراسات هدفت التعرف إلى مستوى معرفة معلمي العلوم للمستحدثات التكنولوجية ودرجة امتلاكهم وممارستهم للمهارات (العليمات،٢٠٠٩؛ عبابنة والقادري،٢٠١١ ؛ شقور،٢٠١٣).

كما تبين من نتائج الدراسات السابقة أن و اقع توظيف واستخدام تكنولوجيا التعليم في التدريس متوسط إن لم يكن متدنٍ (رصرص ،٢٠٠٥ ، العليمات،٢٠٠٩؛ الزهراني،٢٠١٠؛ الشناق ،٢٠١١ ؛ شقور،٢٠١٣) ،وأن هناك معوقات تقف أمام استخدام الأجهزة والأدوات في تدريس العلوم ؛ وعليه جاءت هذه الدراسة الحالية على المستوى المحلي للوقوف على تصور مقترح لتوظيف المستحدثات التكنولوجية في تدريس مناهج العلوم لتخفيف العبء التدريسي على المعلمات في مدينة أبها ، وهو ما يميز هذه الدراسة عن غيرها على المستوى المحلي على الأقل، فالتحديث هو سمة العصر وهدف جوهري تسعى وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية إلى تحقيقه في توجهها نحو الاقتصاد المعرفي (Education Reform for Knowledge Economy - ERfKE) ؛ مع الإقرار بأنَ الدراسات سالفة الذكر مفيدة في تكوين إطار نظري للدراسة الحالية،.وكما أنَ الباحثة قد استفادت كثيرًا من الدراسات السابقة خلال صياغتهما لمشكلة الدراسة الحالية، وإعداد أداتها، وتفسير نتائجها.

الطريقة والاجراء:

تتمثل أهم اجراءات البحث الحالي في الآتي:

أولًا: منهجية البحث: تم استخدام المنهج الوصفي لملاءمته للبحث حيث يهتم بجمع البيانات، وتنظيمها ووصف النتائج وتفسيرها في عبارات واضحة تؤدي إلى الإفادة في توظيف المستحدثات التكنولوجية .

ثانيًا: عينة البحث: من أجل جمع البيانات اللازمة فقد تم اختيار عينة عشو ائية ممثلة من أفراد المجتمع المكونة من معلمات العلوم في المرحلة المتوسطة بمؤهلات، وخبرات مختلفة في المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم بمدينه أبها، وقد بلغ حجم العينة (١٥٩) معلمة .

ثالثا: بناء أداة البحث:

اختارت الباحثة الاستبانة كأداة لجمع البيانات وفق الإجراءات التالية:

أ- تحديد الهدف من الاستبانة:

معرفة مدى تو افر المستحدثات التكنولوجية في مدارس المرحلة المتوسطة بمدينة أبها.

معرفة مدى استخدام المعلمات المستحدثات التكنولوجية في تدريس مناهج العلوم لتخفيف العبء التدريسي للمعلمات في مدينة أبها.

معرفة مدى الصعوبات التي تواجهها المعلمات في توظيف المستحدثات التكنولوجية في تدريس مناهج العلوم.

وضع تصور مقترح لتوظيف المستحدثات التكنولوجية في تدريس مناهج العلوم لتخفيف العبء التدريسي للمعلمات في مدينة أبها.

ب- صياغة محاور الاستبانة: تم تصميمها بعد مراجعه الأدبيات التربوية والدارسات السابقة ذات العلاقة بالموضوع، وقد تم اعداد الأدوات من المحاور التالية :

المحور الأول: معرفة مدى تو افر المستحدثات التكنولوجية في مدارس المرحلة المتوسطة بمدينة أبها ، من خلال الإجابة على المقياس الثلاثي (مرتفعة – متوسطة- منخفضة) .

جدول (١)

المستحدثات التكنولوجية في مدارس المرحلة المتوسطة بمدينة أبها	
١	الحاسب الآلي.
٢	الاتصال بشبكة الإنترنت واستخداماته.
٣	القنوات الفضائية التعليمية.
٤	الكتب الإلكترونية.
٥	السبورة الإلكترونية.

-**المحور الثاني**: معرفة مدى استخدام المعلمات المستحدثات التكنولوجية في تدريس مناهج العلوم لتخفيف العبء التدريسي للمعلمات في مدينة أبها من خلال الإجابة على المقياس الثلاثي (مرتفعة – متوسطة- منخفضة) .

جدول (٢)

استخدام المعلمات للمستحدثات التكنولوجية في التدريس	
١	الحاسب الآلي في التدريس.
٢	الشبكة العالمية للمعلومات الإنترنت.
٣	التواصل الفردي والجماعي المتزامن وغير المتزامن.
٤	البريد الإلكتروني في الاتصال مع التلاميذ.
٥	القنوات الفضائية التعليمية.
٦	الكتاب الإلكتروني.
٧	السبورة الإلكترونية.

- **المحور الثالث**: معرفة مدى الصعوبات التي تواجهها المعلمات في توظيف المستحدثات التكنولوجية في تدريس مناهج العلوم لتخفيف العبء التدريسي للمعلمات في مدينة أبها، وتضمن عدد (١٣) فقرة

، ولكل فقرة ثلاثة مستويات (بدرجة مرتفعة – بدرجة متوسطة- بدرجة منخفضة) ، بالإضافة إلى إعطاء عينة البحث فرصة للتعبير، ولإبداء الرأي عن بعض الأسباب التي قد تعيق من إفادتهم في استخدام المستحدثات التكنولوجية في التدريس، كذلك إعطاء فرصة للعينة لإبداء مقترحاتهم حول توظيف المستحدثات التكنولوجية بمدارس المرحلة المتوسطة بمدينة أبها .

وتوضح الباحثة الصعوبات كما وردت في الاستبانة على النحو التالي:

جدول (٣)

المحاور		الصعوبات التي تواجها المعلمات في توظيف المستحدثات
مشكلة لدى المعلمات	١	الشعور بعدم أهمية توظيف المستحدثات التكنولوجيا.
	٢	عدم إتاحة الفرصة من قبل إدارات المدارس لاستخدام المعلمات المستحدثات التكنولوجية.
	٣	عدم القدرة على توظيف المستحدثات التكنولوجية في خدمة التدريس.
مشكلة تدريب المعلمات	٤	عدم تدريب المعلمات بمدارس المرحلة المتوسطة على استخدام المستحدثات.
	٥	عدم توافر دورات تدريبية مناسبة لإكساب المعلمات مهارات استخدام المستحدثات.
	٦	قلة تدريب وتشجيع المعلمات على كيفية استخدام التعلم القائم على المشروعات.
ارتفاع التكاليف المادية	٧	عدم توافر المستحدثات التكنولوجية.
	٨	عدم ارتباط بعض المستحدثات التكنولوجية بالإنترنت.
	٩	عدم توافر الفصول الدراسية المجهزة لاستخدام المستحدثات التكنولوجية.
	١٠	عدم توافر الكتب الإلكترونية والسبورة الإلكترونية المناسبة.
ندرة المواقع التعليمية	١١	عدم ربط المناهج والمقررات الدراسية بالشبكة العالمية للمعلومات.
	١٢	قلة المواقع العربية التي تخدم المعلمين.
	١٣	عدم توفير المعلومات اللازمة لكيفية استخدام المواقع التعليمية في التدريس.

-**الصدق الظاهري** : وتتمثل في المظهر العام للاستبانة من حيث العبارات وكيفية صياغتها ومدى وضوحها، وتعليمات الاستبانة ومدى دقتها، ودرجة ما يتمتع به الاستبانة من موضوعية. حيث تم التأكد من أن صدق مفردات الاستبانة بعد العرض على(٦) من المحكمين، وقد جاء رأي المحكمين يوكد على وضوح العبارات وسلامة صياغتها وملائمه كل عبارة للمحور الذي تنتمي إليه ، ولكن أشار البعض منهم إلى تعديل عبارة " شعور المعلمات بعدم الحاجة إلى التكنولوجية " إلى عبارة "الشعور بعدم أهمية توظيف المستحدثات التكنولوجيا" ، وعبارة " الإنترنت لا يخدم المستحدثات التكنولوجية " إلى عبارة " عدم ارتباط بعض المستحدثات التكنولوجية بالإنترنت" ، وقد قامت الباحثة بإجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمون

، وبذلك أصبحت الاستبانة بصورته النهائية مكونًا من (٢٥) عبارة. وبذلك أصبحت الاستبانة تتمتع بدرجة صدق مناسبة .

- **صدق الاتساق الداخلي**: جرى التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة بتطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) معلمة من معلمات العلوم في المرحلة المتوسطة بمدارس التعليم العام من خارج أفراد عينة الدراسة المجتمعية ، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات الاستبانة والدرجة الكلية لها باستخدام البرنامج الإحصائي spss والجدول التالي يوضح :

معامل ارتباط كل فقرة من فقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية

م	المحور الأول	م	المحور الثاني		المحور الثالث
م	معامل الإرتباط	م	معامل الإرتباط		معامل الإرتباط
١	*٠,٦٨٠	١	*٠,٦٧٣	١	*٠,٦٦٥
٢	*٠,٦٧١	٢	*٠,٦٧٣	٢	*٠,٦٧٥
٣	*٠,٧٢١	٣	*٠,٥٤٤	٣	*٠,٦٦٩
٤	*٠,٧١٢	٤	*٠,٧٣٤	٤	*٠,٧١٦
٥	*٠,٦٥١	٥	*٠,٦٨٣	٥	*٠,٦٥١
		٦	*٠,٦٨٩	٦	*٠,٧٠٣
		٧	*٠,٧٤٤	٧	*٠,٧٢٤
				٨	*٠,٦٦٩
				٩	*٠,٦٤٨
				١٠	*٠,٦٦٣
				١١	*٠,٦٦٢
				١٢	*٠,٦٧٣
				١٣	*٠,٦٧٥

*دالة عند ٠,٠١

ويتضح من الجدول السابق أنَ جميع العبارات ترتبط ارتباطًا ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) وهذا يؤكد أنَ الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

ثبات الاستبانة: للتأكد من ثبات أداة البحث قامت الباحثة باستخدام معامل ألفاكرونباخ بعد إجراء التطبيق على عينة استطلاعية غير عينة الدراسة ، لإيجاد معامل الثبات لكل محور من محاور الاستبانة وكذلك معامل الثبات الكلي لأداة الدراسة ، والجدول التالي يوضح ذلك. جدول (٤)

معاملات الثبات لكل محور من محاور الاستبانة

المحور	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ

توافر المستحدثات التكنولوجية في المرحلة المتوسطة بمدينة أبها.	٥	٠,٧
استخدام المعلمات المستحدثات التكنولوجية في التدريس.	٧	٠,٨
الصعوبات التي تحول دون استخدام الأساليب الحديثة في عرض المستحدثات التكنولوجية.	١٣	٠,٨
الثبات الكلي للاستبانة.	٢٥	٠,٨

وقد تبين من خلال معاملات الثبات في الجدول السابق أنَ معامل ثبات الأداة بشكل عام قد بلغت (٠,٨)، وقد تراوحت معاملات الثبات للمحاور المختلفة بين (٠,٧) و(٠,٨) ، وتعتبر هذه المعاملات مقبولة لأغراض البحث.

متغيرات البحث : وتتمثل متغيرات البحث في التالي :

أولًا : المتغيرات المستقلة : المؤهل العلمي ، وله مستويان (بكالوريوس- دراسات عليا).

-سنوات الخبرة، وله ثلاثة مستويات (أقل من ٧ سنوات ، من ٧ إلى ١٥ سنه ، أكثر من ١٥ سنة).

ثانيًا : المتغيرات التابعة وتتمثل في درجة استجابة أفراد العينة على فقرات الاستبانة .

الأساليب الإحصائية المستخدمة : استلزمت طبيعة البحث بعد تفريغ البيانات استخدام بعض المعادلات والأساليب الإحصائية ، وذلك للتأكد من صدق وثبات الأداة ، والتوصل إلى نتائج البحث اهمها

١-معامل الثبات . ٢- معامل الصدق . ٣- معامل الارتباط بيرسون.

٤-معامل ألفا كرونباخ . ٥- المتوسط الحسابي . ٦- الانحراف المعياري .

النتائج ومناقشتها: بعد تطبيق اجراءات البحث تم تحليل استجابات أفراد العينة وعرض ومناقشة النتائج، وللإجابة علي اسئلة الدراسة تم تحليل البيانات الوصفية المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لاستجابات عينة البحث لأسئلة البحث التالية :

للإجابة عن السؤال الأول والذي نصه " ما المستحدثات التكنولوجية التي ينبغي استخدامها في تدريس مناهج العلوم لتخفيف العبء التدريسي للمعلمات بمدينة أبها ؟ " وتوصلت الباحثة إلى مجموعة من المستحدثات التكنولوجية ، التي يجب توافرها في تدريس مناهج العلوم . وهي : الحاسب الآلي في التدريس ، الشبكة العالمية للمعلومات الإنترنت، التواصل الفردي والجماعي المتزامن وغير المتزامن، البريد الإلكتروني في الاتصال مع التلاميذ، القنوات الفضائية التعليمية، الكتاب الإلكتروني ،السبورة الإلكترونية.

للإجابة عن السؤال الثاني والذي نصه "ما مدى توافر المستحدثات التكنولوجية بمدارس المرحلة المتوسطة بمدينة أبها ؟ " وتتضح الإجابة على السؤال من خلال الجدول التالي :

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعيارى	الوزن النسبي	الترتيب
١	الحاسب الآلي.	١,٨٤	٠,٦٠	٩٤,٥	٢
٢	الاتصال بشبكة الإنترنت واستخداماته.	١,٧٥	١,٠٩	٨٤,٩	٣
٣	القنوات الفضائية التعليمية.	٠,٩٩	١,٥٠	٦٤,٥	٥

٤	الكتب الإلكترونية.	١,٩٠	٠,٧٩	٩٨,٠	١
٥	السبورة الإلكترونية.	١,٦٨	٠,٧٣	٨٠,٨	٤

بتضح من الجدول السابق تو افر المستحدثات التكنولوجية بمدارس المرحلة المتوسطة بمدينة أبها من وجهه نظر المعلمات بدرجة متوسطة تتراوح بين (٠,٩٩ ، ١,٩٠). وبلغ المتوسط الحسابي العام لدرجة التو افريقدر(١,٦) . وقد أرجعت الباحثة ذلك إلى اختلاف أعداد الطلبة والمعلمين في المدارس ، وهذا يتفق مع دراسة رصرص(٢٠٠٥) ؛ ودراسة الزهر اني(٢٠١٠) ، التي أشارت إلى وجودها بدرجة متوسطة في المدارس بشكل عام .

للإجابة عن السؤال الثالث والذي نصه ما مدى استخدام المعلمات للمستحدثات التكنولوجية في تدريس مناهج العلوم بمدارس المرحلة المتوسطة بمدينة أبها ؟ وتتضح الإجابة على السؤال من خلال الجدول التالي :

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعيارى	الوزن النسبي	الترتيب
١	الحاسب الآلي في التدريس.	٤,٢٥	١,٠٩	٨٤,٩	٤
٢	الشبكة العالمية للمعلومات الإنترنت.	٤,٠٨	١,٠٦	٨٢,٢	٦
٣	التواصل الفردي والجماعي المتزامن وغير المتزامن.	٤,٤٤	٠,٦٠	٩٤,٥	٣
٤	البريد الإلكتروني في الاتصال مع التلاميذ.	٤,٤٠	٠,٧٩	٩٨,٠	٢
٥	القنوات الفضائية التعليمية.	٤,١٨	٠,٧٣	٨٠,٨	٥
٦	الكتاب الإلكتروني.	٤,٥٢	٠,٥٠	٩٩,٢	١
٧	السبورة الإلكترونية.	٤,١٥	٠,٧٨	٧٩,٤	٧

بتضح من الجدول السابق أنَ درجة استخدام المعلمات للمستحدثات التكنولوجية في تدريس العلوم بمدارس المرحلة المتوسطة بمدينة أبها، جاءت بدرجة متوسطة تتراوح بين (٤,٠٨ ، ٤,٥٢) ، وبلغ المتوسط الحسابي العام (٤,٣) ، وترجع الباحثة ذلك إلى الظروف التي يمربها العالم في ظل جائحة كورونا، أمَا دراسة العليمات(٢٠٠٩) ؛ دراسة عبابنه والقادري(٢٠١١) ؛دراسة شقور(٢٠١٣)، التي أشارت إلى استخدامها بدرجة متوسطه في المدارس بشكل عام.

للإجابة عن السؤال الرابع والذي نصه " ما المهارات التي ينبغي تو افرها لدى المعلمات عند استخدام المستحدثات التكنولوجية في تدريس مناهج العلوم بمدارس المرحلة المتوسطة بمدينة أبها ؟ فقد قامت الباحثة بالإطلاع على بعض الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت المستحدثات التكنولوجية في المناهج بشكل عام ومناهج العلوم في المرحلة المتوسطة بشكل خاص ، وتوصلت الباحثة إلى مجموعة من المهارات وهي : التواصل بشبكة المعلومات ، التواصل بالبريد الإلكتروني ، التواصل الفردي المتزامن ، التواصل الجماعي المتزامن، التواصل غير المتزامن.

للإجابة عن السؤال الخامس والذي نصه ما الصعوبات التي تواجها المعلمات في توظيف المستحدثات التكنولوجية في تدريس مناهج العلوم لتخفيف العبء التدريسي للمعلمات بمدارس المرحلة المتوسطة بمدينة أبها ؟ وتتضح الإجابة على السؤال من خلال الجدول التالي:

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعيارى	الوزن النسبي	الترتيب
١	الشعوربعدم أهمية توظيف المستحدثات التكنولوجية.	١,٠٢	١,٠٣	٧٥,٥	٩
٢	عدم إتاحة الفرصة من قبل إدارات المدارس لاستخدام المعلمات المستحدثات التكنولوجية.	١,٠٣	١,٠٧	٧٢,٦	١٠
٣	عدم القدرة على توظيف المستحدثات التكنولوجية في خدمة التدريس.	٠,٩٦	٠,٧٧	٦٨,٥	١٢
٤	عدم تدريب المعلمات بمدارس المرحلة المتوسطة على استخدام المستحدثات.	٠,٧٩	١,٥٠	٦٤,٥	١٣
٥	عدم توافر دورات تدريبية مناسبة لإكساب المعلمات مهارات استخدام المستحدثات التكنولوجية.	١,٤٤	٠,٦٠	٩٤,٥	٢
٦	قلة تدريب وتشجيع المعلمات على كيفية استخدام التعلم القائم على المشروعات .	١,٢٥	١,٠٩	٨٤,٩	٤
٧	عدم توافر المستحدثات التكنولوجية.	١,١٨	٠,٧٣	٨٠,٨	٦
٨	عدم ارتباط بعض المستحدثات التكنولوجية بالإنترنت.	١,٤٠	٠,٧٩	٩٨,٠	١
٩	عدم توافر الفصول الدراسية المجهزة لاستخدام المستحدثات التكنولوجية.	١,٢٣	١,٠٩	٨٢,٢	٥
١٠	عدم توافر الكتب الإلكترونية والسبورة الإلكترونية المناسبة.	١,٣٠	٠,٨٤	٨٩,٠	٣
١١	عدم ربط المناهج والمقررات الدراسية بالشبكة العالمية للمعلومات.	١,١٦	٠,٧٣	٧٨,٥٣	٧
١٢	قلة المواقع العربية التي تخدم المعلمين.	١,٠٦	٠,٧٠	٧٦,٥٣	٨
١٣	عدم توفير المعلومات اللازمة لكيفية استخدام المواقع التعليمية في التدريس.	١,١٠	٠,٦٣	٧٠,٥٣	١١

يتضح من الجدول السابق الأهمية النسبية للمجالات المختلفة المتضمنة للصعوبات والتي تعوق استخدام المستحدثات التكنولوجية في تدريس العلوم، مرتبة تنازليًا حسب درجة الصعوبة ، وقد جاءت درجة المتوسط الحسابي تتراوح بين (٠,٧٩ ، ١,٤٤) ، وهذا يؤكد ما جاء في نتائج دراسة رصرص (٢٠٠٥) ، دراسة العليمات(٢٠٠٩)؛ الزهراني(٢٠١٠)، دراسة الشناق (٢٠١١) ؛ دراسة شقور(٢٠١٣) .

للإجابة عن السؤال السادس والذي نصه ما التصور المقترح لتوظيف المستحدثات التكنولوجية في تدريس مناهج العلوم لتخفيف العبء التدريسي للمعلمات بمدارس المرحلة المتوسطة بمدينة أبها ؟

فقد جاء التصـــور المقترح من منطلق ضـــرورة إعادة النظر، في توظيف المســـتحدثات التكنولوجية بصـفة عامة وفي تدريس العلوم بصـفة خاصـة، إذ تقوم فلسـفة توظيف المسـتحدثات التكنولوجية التي أعدتها وزارة التربية والتعليم، بالتعاون مع مركز التطوير التكنولوجي على التغلب على مشـكلات، وسـلبيات النظام التعليمي الحالي، واعتماده على الحفظ والتلقين.

وفى ضـوء ما ورد بنتائج الدراسـة يتضـح أنَ هناك مجموعة من المسـتحدثات التكنولوجية يجب تو افرها في تدريس مناهج العلوم وهي : الحاسـب الآلي في التدريس ، الشـبكة العالمية للمعلومات الإنترنت ، التواصــل الفردي والجماعي المتزامن وغير المتزامن، البريد الإلكتروني في الاتصــال مع التلاميذ ، القنوات الفضــائية التعليمية ، الكتاب الإلكتروني ، السـبورة الإلكترونية، بالإضــافة إلى تو افر المســتحدثات التكنولوجية في مدارس المرحلة المتوسـطة بمدينة أبها ، الذي جاء بدرجة متوسـطة ، واسـتخدام المعلمات للمســتحدثات التكنولوجية في تدريس العلوم جاء بدرجة مرتفعة؛ لذا جاء التصــور الحالي مؤكدًا على مجموعة من الأســس العامة التي ينبغي التأكيد عليها ،عند توظيف المســتحدثات التكنولوجية في تدريس العلوم لتخفيف العبء التدريســي للمعلمات في المرحلة المتوســطة بمدينة أبها، حيث تعد هذه الأســس بمثابة مقترحات تتضــمن مجموعة من العناصــر ، ترتبط بتوظيف المســتحدثات التكنولوجية في تدريس مناهج العلوم، إذا تم إتباعها يمكن أن يتحقق للتوظيف المستحدثات التكنولوجية النجاح وهي:

١. ضرورة اتباع معايير خاصة لتوظيف المستحدثات التكنولوجية في تدريس العلوم.
٢. وضع خطة لتوظيف المستحدثات التكنولوجية.
٣. إعداد معلمات مناهج العلوم وتدريبهن على استخدام المستحدثات التكنولوجية.
٤. الضمانات اللازمة لنجاح توظيف المستحدثات التكنولوجية في تدريس مناهج العلوم .

وفيما يلى يمكن توضيح العناصر السابقة بشيء من التفصيل كالآتي:

١. **ضرورة اتباع معايير خاصة لتوظيف المستحدثات التكنولوجية في تدريس العلوم**.

وهناك ضـــرورة للاتباع معايير محددة لكل مرحلة عمرية، حيث أتفق العلماء على تقســيم عمر الإنســان إلى عدة مراحل، لكل مرحلة عمرية خصــائصــها التي تنفرد بها، والتي تميزها عن غيرها من المراحل الأخرى، لذا ينبغي اتباع قائمة من المعايير التي تتناسـب مع خصـائص العمرية للطلاب بالمرحلة المتوسـطة ، وقد قدمت الجمعية الدولية للتكنولوجيا في مجال التعليم معايير لتوظيف المســتحدثات التكنولوجية للطلاب

(International Society for Technology in Education A) (،2016، ،) 4-5وتضــمنت سـبعة معايير، وهي:

المعيار الأول: المتعلم المفوض :ويتضمن هذا المعيار المؤشرات التالية :

- توظف التكنولوجيا في إنجاز أهداف تعلمهم الشخصيّة.



- الاعتماد على التكنولوجيا في نقد عملية التعلم لتحسين عملية التعلم.
- بناء يبني شبكات تعلم تكنولوجية تدعم تعلمه ..
- استخدام التكنولوجيا للحصول على التغذية الراجعة وإظهار ما تعلمه بطرائق مختلفة.

المعيار الثاني: المواطن الرقمي :ويتضمن هذا المعيار المؤشرات التالية :

- يبني ويؤسس له هويّة رقميّة.
- يكّون على وعي باستمرارية ما يقوم به من أنشطة في العالم الرقمي.
- ينخرط في سلوكيات إيجابية وآمنة وقانونية وأخلاقية عند استخدام التكنولوجيا مثل : شبكات الإنترنت ومواقع التواصل الاجتماعي .للحقوق والواجبات في استخدام ونشر الملكية .
- يُظهر فهمًا واحترامًا للفكرية.
- يدير بياناته الشخصيّة للحفاظ على الخصوصيّة الرقميّة.

المعيار الثالث: منتج المعرفة :ويتضمن هذا المعيار المؤشرات التالية:

- يوظف إستراتيجيات بحثِية تكنولوجية لتحديد المعلومات التي تحقق نمّو الإبداعي والفكري.
- يقيّم صالحيّة ودقة ومصداقيّة المعلومات والوسائط، والبيانات التكنولوجية.
- يستنبط المعلومات من الموارد الرقميّة من خلال استعمال أدوات وطرائق متعّددة.

المعيار الرابع: المصمم المبتكر: ويتضمن هذا المعيار المؤشرات التالية:

- يستخدم عمليات تصميم تكنولوجية متطّورة لتوليد أفكار، واختبار نظريّات، وإجادة أعمال فنيّة.
- يستخدم وسائل رقميّة لتخطيط ومعالجة عمليّات التصميم التي تأخذ بعين الاعتبار العوائق والمخاطر المتوقعة.
- يطّور ويختبر ويصقل نماهج تكنولوجية كجزء من عمليّة التصميم الدوريّة.
- يظهر القدرة على تخطي الصعوبات واستيعاب النتائج غير المتوقعة عند التعامل مع المشاكل التي ليس لديها حلول واضحة.

.**المعيار الخامس**: المفكر الحاسوبي: ويتضمن هذا المعيار المؤشرات الآتية:

- يصوغ تعريف المشاكل على قياس الوسائل التي تعتمد على التكنولوجيا.
- يجمع البيانات ويستخدم الوسائل الرقميّة لتحليلها، ويعرضها عبر وسائل متعّددة.
- .يرّسم المشاكل المتوقعة ويستخرج المعلومات الرئيسة لتسهيل حلها.
- يفهم العمل المنهج المستقل ويستخدم التفكير الحسابي الاختيار حلول تلقائيّة.

المعيار السادس: المتواصل المبدع :ويتضمن هذا المعيار المؤشرات الآتية:

- يختار الدورات المناسبة لتحقيق أهدافه الإبداعية والتواصليّة.
- يبتكر وسائل رقميّة للوصول إلى إبداعات جديدة.
- ينشر المحتوى المناسب الإيصال الرسالة المرجوة إلى الفئة المستهدفة.



المعيار السابع: المتعاون العالمي :ويتضمن هذا المعيار المؤشرات التالية:

- :يستخدم الأدوات الرقميّة للتواصل مع متعلمين من خلفيّات وثقافات متنّوعة.
- .ينخرط مع متعلمين من ثقافات متنّوعة في محاولة لتوسيع التفاهم وتبادل الخبرات.
- يستخدم التكنولوجيا للتعاون والعمل مع الآخرين كالأصدقاء والخبراء و أفراد المجتمع.
- يسهم بشكل بنّاء في توجيه الِفرق هات الأدواروالمسؤوليّات المختلفة للعمل بشكل فاعل في سبيل تحقيق هدف موّحد.
- يستكشف قضايا محلية وعالميّة، ويتعاون على استخدام التقنيّات للعمل مع الآخرين.

٢- **وضع خطة لتوظيف المستحدثات التكنولوجية**؛ لتوظيف المستحدثات التكنولوجية بطريقة ناجحة في العملية التعليمية، ويجب اعداد خطة تتضمن ما يلي:

أ-تحديد أهداف استخدام المستحدثات التكنولوجية: أن يحدد الهدف العام، والأهداف التعليمية للمستحدثات التكنولوجية في ضوء الاتجاهات العامة لتربية وتعليم الطلاب، والتي تتجه بدورها نحو تنمية جميع جو انب الطالب؛ جسميًا، وعقليًا، واجتماعيًا، ووجدانيًا.

ب-تحديد موضوع المستحدثات التكنولوجية: ينبغي التأكد من أن أدوات وأجهزةالمستحدثات التكنولوجية هي الأفضل، والأكفأ لتحقيق أهداف الموضوع المُختار المراد تدريسه للطلاب، والذي يرتبط بما يدرسه الطلاب من ناحية، ويفي باحتياجات المعلمات التدريسية من ناحية أخرى.

ج-اختيار المستحدثات التكنولوجية: تعد مرحلة اختيار المستحدثات التكنولوجية من المراحل المهمة والضرورية لاختيار المستحدثات التي تتناسب مع محتوى المادة التعليمية المراد تدريسها للطلاب.

هـ- تجريب المستحدثات التكنولوجية: تعد مرحلة تجريب المستحدثات التكنولوجية من المراحل الأساسية لنجاح المستحدثات التكنولوجية؛ إذ لا يجوز تطبيق المستحدثات التكنولوجية تطبيقًا فوريًا، والاكتفاء بآراء المتخصصين مهما أوتوا من الكفاءة والخبرة.

و- تقويم المستحدثات التكنولوجية بعد استخدامها: إنَ الدورة التخطيطية لاستخدام أي وسيلة تعليمية لا تكتمل إلا بالتقويم؛ إذ يغفل العديد من مستخدمي المستحدثات التكنولوجية مبدأً مهمًا، و هو تقويمها إذ لا يعنى الانتهاء من استخدامها ، وذلك لتحسين فاعليتها التعليمية، وتتطلب عملية التقويم الرجوع لجميع الجو انب العلمية، والتربوية، والتعليمية ، والفنية للمستحدثات التكنولوجية ؛ وذلك للتعرف إلى دقة وسلامة كل عناصر هذه الجو انب.

٣-إعداد معلمات مناهج العلوم وتدريبهن على استخدام المستحدثات التكنولوجية.

يُعد تدريب معلمات مناهج العلوم على استخدام المستحدثات التكنولوجية من الأمور المهمة والجوهرية ؛ حتى تصبح المستحدثات التكنولوجية أداة تدريس فاعلة ؛ إذ تساعد فرص تدريب المعلمات على بناء مهاراتهن، وثقتهن بأنفسهن في التعامل مع تلك التقنية، كما يتعلمن إستر اتيجيات التكامل بين استخدام التكنولوجية والمناهج الدراسية الخاصة بهن.

٤- الضـمانات اللازمة لنجاح توظيف المسـتحدثات التكنولوجية في تدريس مناهج العلوم .

- وضع أهداف واضحة محددة من قِبل الوزارة لاستخدام المستحدثات التكنولوجية، مع إعلام القائمين على استخدامها بتلك الأهداف.
- توفير الإمكانات المادية، مع مراعاة أن تطور هذه الأجهزة.
- الاهتمام بصيانة المستحدثات التكنولوجية، حتى يتحقق الفائدة المرجوة من شرائها، واستخدامها.
- توعية المعلمات بالأساليب الصحيحة لاستخدامها، وكيفية المحافظة عليها بعد الاستخدام .
- تدريب معلمات مناهج العلوم على استخدام المستحدثات التكنولوجية.
- توفير عدد مناسب من المستحدثات التكنولوجية بكل بما يساعد على استخدامها فرادى، وتعاونيًا.

توصيات البحث :

- ضرورة الاستعانة بالعديد من الخبراء والمتخصصين في تدريب معلمي العلوم للاستخدام المستحدثات التكنولوجية في التدريس .
- عقد دورات تدريبية لرفع درجه المهارة لدى معلمي العلوم في استخدام المستحدثات التكنولوجية.
- العمل على رفع درجة مهارة معلمي مناهج العلوم لاستخدام المستحدثات التكنولوجية في التدريس .

مقترحات للأبحاث المستقبلية :

- اجراء بحوث لمعرفة ميول المعلمين والمعلمات لاسـتخدام المسـتحدثات التكنولوجية في تدريس مناهج العلوم في المراحل الدراسية المختلفة .
- اجراء بحث لمعرفة دافعية المعلمين في تدريس مناهج العلوم باسـتخدام المسـتحدثات التكنولوجية في المراحل الدراسية المختلفة .
- اجراء بحوث مماثله في مناهج دراسية أُخرى .

المراجع

أحمد ، سمية عبدالحميد (٢٠٠٦) . التطور المستقبلي للمستحدثات التكنولوجية وتثقيف طفل الروضة . المؤتمر العلمي الثامن عشر ، مناهج التعليم وبناء الإنسان العربي، المجلد الثاني ، القاهرة ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس .

إسماعيل، الغريب زاهر(٢٠١١). تكنولوجيا المعلومات وتحديث التعليم . القاهرة ،عالم الكتاب، ط ٤.

أمين ، زينب محمد (٢٠٠٨). اشكاليات حول تكنولوجيا التعليم . المنيا ، دار الهدى للنشر، ط ٣.

الحازمي، البراق (٢٠٠٤) .و اقع استخدام الشبكة العنكبوتية العالمية للمعلومات لدى أعضاء هيئة التدريس وطلاب كليات المعلمين بمنطقة مكة المكرمة . رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى.

حجاج ، عبد الفتاح أحمد (٢٠٠٩) . النمو الخلقي والتربية الخلقية . حولية كلية التربية جامعه قطر، العدد (٣) السنه ٣ ، ١ – ٢٢ .

الحسن، إبراهيم عبدالله (٢٠٠٥). و اقع استخدام معامل الحاسب الآلي في تجربة المدارس السعودية الر ائدة بمدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود.

الحسنات ، عيسى خليل (٢٠٠٨) . معيقات تطبيق المناهج الإلكترونية في المدارس الأردنية. المؤتمر العلمي الحادي عشر للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، التعليم الإلكتروني وتحديات التطور

الحصري ،أحمد كامل (٢٠٠٠). منظومة تكنولوجيا التعليم في المدارس الو اقع والمأمول. سلسلة دراسات وبحوث تكنولوجيا التعليم، القاهرة،الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم،مج ١.

الحلفاوي ، وليد سالم (٢٠٠٦). مستحدثات تكنولوجيا التعليم في عصر المعلوماتية . عمان، دار الفكر.

الحيلة ،محمد محمود (٢٠٠١). التكنولوجيا التعليمية والمعلوماتية . دار الكتاب الجامعي،العين، الإمارات.

خميس ،محمد عطية (٢٠٠٣) . عمليات تكنولوجيا التعليم . القاهرة : دار الكلمة ، ط٢ .

الدسوقي ، محمد إبراهيم (٢٠٠٦). المستحدثات التكنولوجية وسلبياتها على بيئة التعليم والتعلم.المؤتمر العلمي السنوي الر ابع عشر ، اكتشاف الموهوبين والمتفوقين ورعايتهم وتعليمهم في الوطن العربي بين الو اقع والماول .

رصرص، محمد عبدالفتاح (٢٠٠٥). و اقع التطبيقات العملية لتكنولوجيا المعلومات في تدريس العلوم في لواء عين الباشا. مجلة رسالة المعلم٤٣(٣+٤) ،الاردن: ١١٦-١٢٢.

زهران ،مضر عمر(٢٠٠٨) . التعليم عن طريق الإنترنت . عمان، دارزهران .

الزهراني ،مريم سعد (٢٠١٠) . و اقع استخدام المستحدثات التكنولوجية في مختبرات العلوم بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر مشرفات ومعلمات العلوم بمكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى.

زيتون، كمال عبد الحميد (٢٠٠٢) . تكنولوجيا التعليم في عصـر المعلومات والاتصـالات . القاهرة عالم الكتب .

سـلامة ،عبد الحافظ محمد (٢٠٠٦) . نموذج تقني مقترح لتطوير أداء أعضـاء هيئة التدريس في مجال مسـتحدثات تكنولوجيا المعلومات والتعليم في كليات المعلمين بالمملكة العربية السـعودية كلية التربية الرياضـية نموذجًا في ضـوء الو اقع ونتائج بعض الدراسـات. الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية، المؤتمر العلمي السنوي الثاني، الفترة ٥-٦ يوليو، جامعة القاهرة .

الشرقاوي، جمال محمد (٢٠١٣). مستوى التنور في مستحدثات تكنولوجيا التعليم لدى طلاب كلية التربية. دراسات في المناهج وطرق التدريس ، العدد ١٩ ، ديسمبر.

شـقور، علي (٢٠١٣) . و اقع توظيف المسـتحدثات التكنولوجية ومعوقات ذلك في مدارس الضـفة الغربية وقطاع غزة من وجهة نظر المعلمين . مجلة جامعة النجاح للأبحاث(العلوم الانسـانية) ،٢٧(٢).

عبد المنعم ، علي محمد (٢٠٠٦) . المسـتحدثات التكنولوجية في مجال التعليم – طبيعتها – خصـائصـها . المؤتمر العلمي الخامس للجمعية المصرية ،تكنولوجيا التعليم ،٥-١١ يوليو، القاهرة ، عالم الكتب .

عبداللة ، محمد سعيد(٢٠٠٦) . فاعلية الوسائط المتعددة المستخدمة في مراحل الابتدائي على التحصيل وتنمية مهارات اللغة الانجليزية . رسـالة الماجسـتير، جامعه القاهرة ، معهد الدراسـات والبحوث التربوية .

عطا ، محمد محمود محمد(٢٠٠٧) . فاعلية برنامج متعدد الوسـائط فى اكتشـاف وتنمية بعض مجالات الذكاءات المتعددة لدى طفل الروضـة. رسـالة دكتوراة، جامعة القاهرة: معهد الدراسـات التربوية، ٢٠٠٧.

عبد الحليم ، منى مصـطفى (٢٠٢٠) . اسـتر اتيجية مقترحه للتنمية المهنية لمعلمي مدارس التعلم العام في ضوء متطلبات التعلم الإلكتروني . رسالة دكتوراه ، جامعه دمياط .

عبد الفتاح ،إيمان أحمد(٢٠٢٠) . تصـميم تعليمي قائم علي نظرية العبء المعرفي باسـتخدام تكنولوجيا المعلومات في تدريس الكيمياء لتنمية المفاهيم العلمية ومهارات التحليل والحس العلمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي ، رسالة دكتوراه ، جامعه دمياط .

فتح الله ، محمد عبد الفتاح (٢٠١٤). أسـاسـيات انتاج واسـتخدام وسـائل تكنولوجية التعليم . الرياض ، دار الصميعي .

فرج ، عبداللطيف حسين (٢٠١٥). توظيف الإنترنت في التعليم ومناهجه . الكويت ، المجلة التربوية ، العدد ٤٧ ، المجلد ١٩ ،مارس ،٩٥-١٣٥ .

كامل ، هبة (٢٠١١) "العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي" موقع نت ، /http://mawdoo3.com .

مطاوع ، ضـياء الدين (٢٠٠٢) . توجهات حديثة في اسـتخدام تكنولوجيا التعليم في تعليم العلوم . المجلة العربية للتربية، مجلد ٢٢، العدد٢.

المفتي ، محمد أمين(٢٠٠٤). سلوك التدريس . سلسله معالم تربوية ، القاهرة ، مؤسسة الخليج العربي.

النجار، حسـن عبدالله (٢٠١٩) . برنامج مقترح لتدريب أعضـاء هيئة التدريس بجامعة الأقصـى على مسـتحدثات تكنولوجيا التعليم في ضـوء احتياجاتهم التدريبية . مجلة الجامعة الإسـلامية ،المجلد ١٧ ، العدد الأول ، ٧٠٩: ٧٥١ .

هرش ومفلح والدهون (٢٠١٠). معوقات اسـتخدام منظومة التعلم الإلكتروني من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في لواء الكورة . المجلةالأردنيةفي العلوم التربوية ٦(١)،٢٧-٤٠.

الهلسـة، سـهاد فجر (٢٠٠٥). أثر الحصـول على الرخصـة الدولية لقيادة الحاسـوب (ICDL)على الممارسـات التدريسـية لمعلمي العلوم في الكرك في ضـوء خبرتهم ومؤهلهم العلمي والنوع الاجتماعي من وجهة نظرهم . رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.

الوكيل ، حلمي أحمد ، محمود ، حسـين بشـير (٢٠٠٧) .الاتجاهات الحديثة في تطوير وتخطيط المناهج . القاهرة ، مكتبة الدار الحديثة .

ثانيا : المراجع الاجنبية :

Asettea، (2002): Internet usage in Education. **Technological Horizon In education** Vol 1 P 27.

De Scool، (2005): **The Need for Technology Instruction in Teacher Education، Exit Project**. U.S.A: Indiana University at south bend.

Experience،U.S.A: University of Salzbura

International Society for Technology in Education. (2016A). ISTE Standards for Students، Washington.

Pena Bandalaria (2007) " Impact of ICT on open and distance Learning in a Developing County setting: The Philippine experience " **International Review of Research in open and distance Learning**، v8، n1.

Beggs، Thomas (2021) "**Influences and Barriers to the adoption of InstructionalTechnology**"Available، http://www.mtsu.edu/itconf/proceed/beggs.html.

تحول الجامعات السعودية نحو اقتصاديات المعرفة: سيناريو مستقبلي

أ.د عبد الله بن أحمد الزهراني
أستاذ الإدارة التربوية والتخطيط بجامعة أم القرى

د. فاطمة بنت عبد الله الزهراني
الإدارة العامة للتعليم بمنطقة تبوك



مستخلص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تشخيص واقع التحول نحو اقتصاديات المعرفة بالجامعات السعودية، وتحديد التجارب الريادية في التحول نحو اقتصاديات المعرفة بالجامعات الدولية، وتقديم سيناريوهات مستقبلية في التحول نحو اقتصاديات المعرفة بالجامعات السعودية، وأُستخدمت الدراسة المنهج التحليلي باستخدام أحد أدوات البحوث الكيفية وهو تحليل واستقراء الأدبيات السابقة ذات العلاقة باقتصاديات المعرفة، كما استخدمت الدراسة أحد أساليب الدراسات المستقبلية وهو أسلوب السيناريو، وخلصت الدراسة إلى ضعف التحول نحو اقتصاديات المعرفة بالجامعات السعودية، وتمثلت التجارب الريادية في التحول نحو اقتصاديات المعرفة بالجامعات الدولية في تجربة جامعة أكسفورد، وجامعة كاليفورنيا، و معهد ماساتشوستس للتقنية، وجامعة مانشستر، وتعتمد هذه التجارب على تطوير البنية التنظيمية والتقنية، ودعم الابتكار وبراءات الاختراع، وتعزيز كافة السياسات الداعمة لاقتصاد المعرفة، كما توصلت الدراسة إلى ثلاث سيناريوهات للتحول نحو اقتصاديات المعرفة بالجامعات السعودية هي السيناريو المرجعي، والسيناريو الإصلاحي، والسيناريو الإبداعي.

الكلمات المفتاحية: اقتصاديات المعرفة، استثمار رأس المال البشري.

Abstract
The study aimed to diagnose the reality of the transition towards the knowledge economy in Saudi universities, identify pioneering experiences in the transition towards the knowledge economy in international universities, and provide future scenarios in the transition towards the knowledge economy in Saudi universities. The study employed the analytical approach using one of the qualitative research tools: the analysis and induction of previous literature related to the knowledge economy. The study also used one of the methods of future studies, which is the scenario method. The study concluded that the shift towards the knowledge economy in Saudi universities was weak, and the pioneering experiences in the shift towards the knowledge economy in international universities were represented in the experience of the University of Oxford, the University of California, the Massachusetts Institute of Technology, and the University of Manchester. These experiences depend on developing the organizational and technical structure, supporting innovation and patents, and strengthening all the policies that support the knowledge economy. The study also found three scenarios for the transition towards the knowledge economy in Saudi universities: referential, reformative, and creative scenarios.
Keywords: the knowledge economy, human capital investment.



١- الإطار العام للدراسة

مقدمة:

انبثقت الثورة المعرفية من الإنتاج المستمر للمعرفة، والتطورات المتلاحقة في تقنية المعلومات والاتصالات، ونتيجة لذلك ظهرت اقتصاديات المعرفة؛ التي تتزامن مع تطور وانتقال مجتمعات المعلومات إلى مجتمعات المعرفة؛ حيث تكون المعرفة مصدرًا أساسيًّا للنمو ومحركًا فاعلًا للأنشطة الاقتصادية.

وظهر مصطلح الاقتصاد الجديد أو اقتصاديات المعرفة لأول مرة في الخمسينيات عندما بدأ الباحثون ملاحظة التطور التصاعدي لقطاعات جديدة في الدول المتقدمة على حساب قطاعي الزراعة والصناعة، وهذه القطاعات الجديدة وصفت حينها بالنواة لاقتصاد جديد أوكما أطلق عليها في ذلك الوقت بمصطلح مرحلة ما بعد الصناعة (عبد المنعم وقعلول،٢٠١٩)، وتُعنى اقتصاديات المعرفة بالاقتصاد الذي تُحقق فيه المعرفة الجزء الأعظم من القيمة المضافة، وتُشكّل فيه المعرفة مكونًا أساسيًّا في العملية الإنتاجية كما في التسويق(كافي،٢٠١٧)، ويتميز الاقتصاد المعرفي بالوفرة بخلاف المصادر التي تنضب بالاستخدام، ومعه تلاشت أهمية الموقع الجغرافي من خلال استخدام التقنية الملائمة وإنشاء الأسواق والمنظمات الرقمية؛ لتسويق المنتجات والخدمات المعرفية بصورة أعلى كفاءة(ثابت،٢٠١١).

ويستلزم الوصول إلى اقتصاديات المعرفة الوفاء بمتطلبات إدارة المعرفة ومعايير تطوير مجتمع المعلومات والمعرفة، والاستثمار في رأس المال الفكري(ياسين،٢٠١٦)؛ إذ يرتكز الاقتصاد المعرفي على التعليم، وتقنية المعلومات والاتصالات والحوافز الاقتصادية(محمود، ٢٠٢٠).

وفي ضوء ذلك خطت المملكة العربية السعودية خطوات ثابتة نحو التحول لاقتصاديات المعرفة؛ ففي مجال التعليم أدركت أهمية التعليم من أجل تحقيق أهدافها في إقامة اقتصاد معرفي قابل للتطبيق؛ حيث وضعت إستراتيجيات وخططًا للتطوير بهدف تحقيق المعايير العالمية في أدائها، أما في مجال تقنية المعلومات والاتصالات فإن السعودية تمتلك بنية أساسية متطورة، وحققت نسبة انتشار مرتفعة على صعيد الاقتصاد المعرفي؛ حيث احتلت المملكة العربية السعودية المرتبة السابعة عالميًا في سرعة الإنترنت، وفي مجال الحوافز الاقتصادية ورد في تقرير التحول إلى مجتمع المعرفة في المملكة العربية السعودية أن ستة مؤشرات تؤكد على التحول إلى مجتمع المعرفة: (نصيب الفرد من الناتج المحلي– ومؤشر التنمية البشرية – وحماية الملكية الفكرية – وقوة القطاع المصرفي – وتصدير السلع والخدمات – وشدة المنافسة المحلية)؛ حيث تحسنت قيمة المؤشر خلال السنوات الماضية مما انعكس على تحسن أداء مستقبل اقتصاد المعرفة(أمير، ٢٠٢٠).

وفي ضوء الاقتصاد المعرفي على الجامعات السعودية تعزيز الاكتشافات والابتكارات واستثمار رأس المال البشري، وخاصة بعد أن منح نظام الجامعات الجديد في المملكة العربية السعودية الصلاحيات، والإمكانيات؛ لتتحول الجامعات السعودية إلى جامعات مُنتجة، من خلال خفض الكلفة التشغيلية، مما يدفعها لإيجاد مصادر تمويل جديدة، ويقلل من اعتمادها على ميزانية الدولة.

ولقد تناولت العديد من الدراسات السابقة (الصلاحي،٢٠١٧؛ عسيري،٢٠١٧؛ السكران،٢٠١٧؛ الزهراني،٢٠١٩؛ مراد،٢٠٢٠) موضوع اقتصاد المعرفة بالجامعات السعودية من حيث و اقع ومتطلبات وتحديات تطبيقه، وجاءت هذه الدراسة تتمة للجهود البحثية السابقة إلا انها اتخذت منحى مغاير يتعلق باستشراف مستقبل التحول نحو اقتصاديات المعرفة من خلال مؤشرات البنك الدولي؛ التي يتم بها قياس الاقتصاد المعرفي بالمنظمات.

(١-٢) مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يُعد الاقتصاد المعرفي أحد أوجه التنمية الحديثة، وبناؤه ضرورة حتمية بالجامعات السعودية لاستكمال منظومة التطور الاقتصادي ورفع قيمة المنتجات من خلال الاستثمار في الأنشطة البحثية والتعليمية(العبد الجبار،٢٠١٧)، وتُشير الشواهد إلى أن موضوع الاقتصاد المعرفي لم يحظى بكثير من الاهتمام على مستوى الممارسة والتطبيق في الجامعات السعودية؛ إذ أكدت نتائج دراسة مراد (٢٠٢٠) وجود العديد من المعوقات التنظيمية التي تؤثر على قيام الجامعات السعودية بدورها لدعم اقتصاد المعرفة وتتمثل في ضعف الهياكل التنظيمية المنوطة بها قيادة الاقتصاد المعرفي، وضعف ثقافة الاستثمار المعرفي، وضعف التسويق، وآلية العمل البيروقراطي في إجراءات النشر العلمي وتسجيل براءات الاختراع، إضافة إلى أن الهياكل التنظيمية بالجامعات لا تتو افق مع الطبيعية المتغيرة لاقتصاد المعرفة، مع ضعف تمويل جهود الاستثمار المعرفي وتطبيقات الذكاء الاصطناعي، كما أكدت نتائج دراسة الصلاحي(٢٠١٧) بأن هناك العديد من التحديات التي تواجه استثمار البحث العلمي للمساهمة في تكوين مجتمع و اقتصاد المعرفة في ضوء متطلبات رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ وتتمثل في تدني مواءمة سياسات البحث العلمي مع متطلبات التنمية، وضعف تطوير كفاءة وفاعلية رأس المال البشري، وضخامة المحتوى الرقمي، وتنامي المسؤولية المجتمعية.

وبناء على ذلك تتمثل مشكلة الدراسة في حاجة الجامعات السعودية لدراسة مستقبلية تتعدّى تشخيص الو اقع الحالي، وتسعى لاستشراف مستقبل التحول نحو اقتصاديات المعرفة بالجامعات السعودية، وذلك من خلال رسم سيناريوهات مستقبلية بديلة؛ لتكون بمثابة حجر الأساس للمخططين بالجامعات السعودية، ولمعالجة هذه المشكلة سعت الدراسة الحالية إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما و اقع التحول نحو اقتصاديات المعرفة بالجامعات السعودية؟
٢. ما التجارب الريادية في التحول نحو اقتصاديات المعرفة بالجامعات الدولية؟
٣. ما السيناريو المستقبلي في تحول الجامعات السعودية نحو اقتصاديات المعرفة؟

(١-٣) أهداف الدراسة:

تتمثّل أهداف الدراسة الحالية في:

١. تشخيص و اقع التحول نحو اقتصاديات المعرفة بالجامعات السعودية.
٢. تحديد التجارب الريادية في التحول نحو اقتصاديات المعرفة بالجامعات الدولية.
٣. تقديم سيناريو مستقبلي لتحول الجامعات السعودية نحو اقتصاديات المعرفة.



(١-٤) أهمية الدراسة:

تكمُن أهمية الدراسة بما تُقدمه من إضافات على المستويين النظري والتطبيقي؛ إذ يتطلّع الباحثان من خلال موضوع الدراسة إلى إثراء مكتبة الإدارة التربوية؛ بتقديم سيناريوهات مستقبلية للتحول نحو اقتصاديات المعرفة بالجامعات السعودية، ويتوقع أن تُحفّز نتائج الدراسة صانعي القرار على توفير البيئة المُناسبة التي تضمن التحول نحو اقتصاديات المعرفة، وتتزامن الدراسة مع نظام الجامعات الجديد في المملكة العربية السعودية؛ الذي يُلزم الجامعات بضرورة إيجاد مصادر تمويل جديدة بعد التوجه نحو خفض الكلفة التشغيلية، مما يُمهد لاستقلالية الجامعات السعودية، ويُعزز من دورها كجامعات تتبنّى اقتصاديات المعرفة ، وتتلاءم الدراسة مع رؤية وزارة التعليم التي تتحدّد في بناء مجتمع معرفي يعتمد على اقتصاد المعرفة، كما تتلاءم مع الدور الريادي المطلوب من الجامعات السعودية في تحقيق مستهدفات رؤية ٢٠٣٠؛ التي دعمت التوجه نحو اقتصاديات المعرفة.

(١-٥) حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة في حدودها الموضوعية على تقديم سيناريوهات مستقبلية للتحول نحو اقتصاديات المعرفة بالجامعات السعودية، و اقتصرت في حدودها المكانية والزمانية على الجامعات السعودية في عام١٤٤٣هـ.

(١-٦) منهج الدراسة:

انطلاقًا من الأهداف التي تسعى إلها الدراسة الحالية اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي التحليلي باستخدام أحد أدوات البحوث الكيفية وهو تحليل واستقراء الأدبيات السابقة، وأسلوب السيناريو، والذي يُمثل أحد أساليب الدراسات الاستشر افية، وهو " وصف لوضع مستقبلي ممكن أو محتمل أو مرغوب فيه، مع توضيح لملامح المسار أو المسارات؛ التي يمكن أن تؤدي إلى هذا الوضع المستقبلي، وذلك انطلاقًا من الوضع الراهن، أو من وضع ابتدائي مفترض"(عبد العظيم،٢٠٢٠).

(١-٧) مصطلحات الدراسة:

اقتصاديات المعرفة Economics of Knowledge

يُعرّف اصطلاحًا بأنّه: "الاقتصاد الذي يُحقّق استخدامًا فعالًا للمعرفة من أجل تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية، ويتضمن استقطاب وتطبيق المعارف، وتكييف وتكوين المعرفة من أجل تلبية احتياجات المنظمة الخاصة"(كافي،٢٠١٧، ص١٤٠)

ويُعرّف إجر ائيًا بأنّه: قدرة الجامعات السعودية على استقطاب المعارف وتطبيقها بهدف تنمية إيراداتها الذاتية والتقليل من الدعم الحكومي.

(١-٨) الدراسات السابقة

تز ايدت الدراسات في الآونة الأخيرة؛ التي اهتمت بموضوع اقتصاديات المعرفة بالجامعات السعودية، فعلى سبيل المثال قدمت دراسة الصلاحي (٢٠١٧) تصور مقترح لاستثمار البحث العلمي



للمساهمة في تكوين مجتمع و اقتصاد المعرفة في ضوء متطلبات رؤية المملكة العربية السعودية٢٠٣٠، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت العينة من٣ جامعات هي: جامعة الملك عبد العزيز، وجامعة الملك سعود، وجامعة الملك فهد للبترول والمعادن، وخلصت الدراسة إلى العديد من التحديات التي تواجه استثمار البحث العلمي للمساهمة في تكوين مجتمع و اقتصاد المعرفة في ضوء متطلبات رؤية المملكة العربية السعودية٢٠٣٠ وتمثلت في تدني مواءمة سياسات البحث العلمي مع متطلبات التنمية، وضعف تطوير كفاءة وفاعلية رأس المال البشري، وضخامة المحتوى الرقمي، وتنامي المسؤولية المجتمعية، كما خلصت الدراسة إلى متطلبات لاستثمار البحث العلمي للمساهمة في تكوين مجتمع و اقتصاد المعرفة في ضوء متطلبات رؤية المملكة العربية السعودية٢٠٣٠ تمثلت في ضرورة استثمار رأس المال البشري، وتحويل وكالات وعمادات الجامعة؛ لتصبح مؤسسات معرفية تستثمر المعرفة بما يُحقق الاقتصاد المعرفي، مع أهمية استثمار المنتجات المعرفية من خلال تسويق المنتجات البحثية وتحويلها إلى منتجات تطبيقية، والاهتمام بالمحتوى الرقمي والمنصات الرقمية؛ لإتاحة الوصول العالمي للمنتجات البحثية والعلمية للجامعة بما يسهم في تنويع مصادر الدخل وتقليل الدعم الحكومي، وكشفت دراسة عسيري(٢٠١٧) عن و اقع ومعوقات وآليات تسويق البحوث العلمية بجامعة الملك خالد من منظور اقتصاد المعرفة ، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكونت العينة من ٢٧٨ عضو هيئة تدريس بجامعة الملك خالد، وأُستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وخلصت الدراسة إلى أن استجابات أفراد عينة الدراسة على و اقع تسويق البحوث العلمية بجامعة الملك خالد جاءت بدرجة منخفضة، ويعود قصور الجامعة في تسويق بحوثها إلى ضعف الشر اكة المجتمعية بين الجامعة ومؤسسات المجتمع المختلفة، إضافة إلى القصور في الاتصال والتنسيق بين الجامعة والجهات المستفيدة مع قصور الإنتاج البحثي لأعضاء هيئة التدريس، واستجابات أفراد عينة الدراسة على معوقات تسويق البحوث العلمية بجامعة الملك خالد جاءت بدرجة عالية، ومن هذه المعوقات تدني مخرجات البحث العلمي، وقصورها عن تلبية احتياجات سوق العمل وخطط التنمية إضافة إلى أن كثيرمن البحوث العلمية من أجل الترقية العلمية، وحدّدت دراسة السكران (٢٠١٧) المجالات المعرفية التي يُمكن أن تستثمرها مر اكز البحوث التربوية بالجامعات السعودية لتنويع مصادر التمويل في ضوء الاقتصاد المعرفي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي ، وتكونت العينة من ١٥ فردًا من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في التربية و اقتصاديات التعليم، وأُستخدمت بطاقة تشمل الجو انب التي يُمكن استثمارها كأداة للدراسة، وخلصت الدراسة إلى أن من أبرز الجو انب التي يُمكن أن تستثمرها مر اكز البحوث التربوية في الجامعات السعودية لتوفير مصادر للتمويل في ضوء الاقتصاد المعرفي هي التدريب، والاستشارات التربوية، وإجراء الدراسات الميدانية، ومبيعات الكتب، وخدمات الترجمة، وبحثت دراسة العبد الجبار (٢٠١٧) في دور الجامعات السعودية لدعم البحث العلمي لتعزيز الاقتصاد المعرفي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وخلصت الدراسة إلى أن الاقتصاد المعرفي أحد أوجه التنمية الحديثة، وبناؤه ضرورة حتمية بالجامعات السعودية لاستكمال منظومة التطور الاقتصادي ورفع قيمة المنتجات من خلال الاستثمار في الأنشطة البحثية والتعليمية، كما خلصت الدراسة إلى ضعف التعاون بين الجامعات السعودية في مجال استثمار البحث العلمي، وقدمت دراسة الزهر اني (*2019*) برنامج تدريبي

مقترح لتطوير القيادات الاكاديمية بجامعة أم القرى في ضوء الاستراتيجية الوطنية للتحول نحو الاقتصاد المعرفي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (٤٨) خبيرًا من أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى لاستطلاع آراءهم حول أبرز متطلبات تطوير القيادات الاكاديمية لتواكب التحول نحو الاقتصاد المعرفي، وأُستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وخلصت الدراسة إلى أن الإبداع المعرفي أهم متطلبات تطوير الكفاءة الادارية للقيادات الأكاديمية، وتعتمد عملية تطوير الإبداع المعرفي على تفعيل دور تقنية المعلومات والقدرة على الاستفادة من تسهيلاتها وخدماتها، وتوظيفها في عملية الإبداع والابتكار، ودعم أصحاب المواهب والابتكارات العلمية من خلال تحويل منتجاتهم الفكرية لإنتاج فعلي؛ لتحقيق التنمية الاجتماعية والاقتصادية في المملكة العربية السعودية، مع ضرورة الاستفادة من البرامج الرقمية في عمليات التواصل الداخلية والخارجية بما يسهم في تطوير مهارات القيادات الأكاديمية المتعلقة بالاقتصاد المعرفي، وتم التوصل لبرنامج مقترح لتطوير القيادات الاكاديمية بما يتفق مع التحول نحو الاقتصاد المعرفي تضمنت برنامجًا تدريبيًّا شمل حلقات النقاش والبحوث والتقارير العلمية والمحاضرات والتدريب الميداني والدروس التطبيقية والزيارات التبادلية، وبحثت دراسة العلياني (٢٠١٩) في دور رأس المال البشري بالجامعات السعودية؛ لتحقيق الميزة التنافسية في ظل اقتصاد المعرفة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكونت العينة من ٧٢ فردًا من القيادات الأكاديمية، وأُستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وخلصت الدراسة إلى قصور الجامعات السعودية في الاهتمام بمهارات وقدرات رأس المال البشري؛ لتحقيق الميزة التنافسية في ظل اقتصاد المعرفة، وكشفت دراسة مراد (٢٠٢٠) عن الجاهزية التنظيمية والتقنية (رأس المال الهيكلي، ورأس المال المعلوماتي) التي تواجه قيام الجامعات السعودية بدورها تجاه عملية التحول الرقمي و اقتصاد المعرفة وفق رؤية ٢٠٣٠، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكونت العينة من ٣٠ طالبًا من كليات بريدة الأهلية و٤٠ طالبًا من جامعة القصيم، وأُستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وخلصت الدراسة إلى أن الاستثمار المعرفي لا يكتمل إلا مع تحول مخرجات البحث العلمي إلى منتجات معرفية، و انتقالها إلى صناعات قائمة ومنتجات قابلة للتسويق، وتتمثل المعوقات التنظيمية التي تؤثر على قيام الجامعات السعودية بدورها لدعم اقتصاد المعرفة في ضعف الهياكل التنظيمية المنوطة بها قيادة الاقتصاد المعرفي، وضعف ثقافة الاستثمار المعرفي، وضعف التسويق، وآلية العمل البيروقراطي في إجراءات النشر العلمي وتسجيل براءات الاختراع، إضافة إلى أن الهياكل التنظيمية بالجامعات لا تتو افق مع الطبيعية المتغيرة لاقتصاد المعرفة، مع ضعف تمويل جهود الاستثمار المعرفي وتطبيقات الذكاء الاصطناعي.

وباستقراء ما سبق يتضح اهتمام الدراسات السابقة بموضوع اقتصاديات المعرفة بالجامعات السعودية، حيث استهدفت مواضيع شتّى في ضوء الاقتصاد المعرفي، مؤكدة على أهمية تبنّي الجامعات السعودية لاقتصاد المعرفة، وتمت الاستفادة من هذه الدراسات في تحديد مشكلة الدراسة، والإطار النظري للدراسة كما شكلت نقطة البدء للانطلاق في بناء السيناريوهات المستقبلية.

٢. الإطار النظري للدراسة:

(٢-١) ماهية اقتصاد المعرفة.



يمثل مجتمع المعرفة المجتمع القائم على صنع المعرفة ونشرها ومن ثم استثمارها بهدف تحسين نوعية الحياة ورفع مستوى معيشة الناس، و اقتصاد المعرفة يمثل عصب المجتمع؛ إذ تمثل فيه المعرفة السلعة والخدمة التي يتم تقديمها، وهي العامل الأساسي لتحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية والبيئية والتنمية المستدامة والشاملة؛ حيث يعتمد اقتصاد المعرفة على توافر تقنيات المعلومات والاتصالات والابتكار والاستفادة من رأس المال البشري الذي يعتبر أكثر الأصول قيمة (عبد الهادي، ٢٠١٩)، وتم إطلاق هذا المفهوم في أواخر الخمسينيات وأوائل الستينيات بفضل أبحاث *Drucker* بين العامين ١٩٥٩م-١٩٩٤م، وجهود *Machlup* في عام ١٩٦٢م، وركز المفهوم بشكل أساسي على ظهور الصناعات المبتكرة بالإضافة إلى تأثيرها على التغيرات الاقتصادية *(Hadad, 2017)*، ويُميّز مفهوم اقتصاد المعرفة يميز بين نوعين الاقتصاد يتمثل النوع الأول في اقتصاد المعرفة *Knowledge Economy* وهو ذلك الاقتصاد الذي يعتمد على المعلومات حيث تشكل العنصر الوحيد في العملية الإنتاجية والمعلومات تمثل أيضا المنتج الوحيد في ذلك الاقتصاد، والنوع الثاني هو الاقتصاد المرتكز على المعرفة *Knowledge Based Economy* وتلعب فيه المعرفة الدور الأساسي في صنع الثروة. وهذا معروف منذ وقت طويل، ولكن الجديد الذي يضيفه اقتصاد المعرفة هو أن حجم المساحة التي تحتلها المعرفة في هذا الاقتصاد أكبر وأكثر عمقا مما كان معروفاً (محمد، ٢٠١٣).

ويعرف اقتصاد المعرفة (*knowledge Economy*) بأنه "الاقتصاد الذى يدور حول الحصول على المعرفة، ومشاركتها، واستخدامها، وتوظيفها، و ابتكارها، و إنتاجها بهدف تحسين نوعية الحياة من خلال الإفادة من خدمة معلوماتية ثرية وتطبيقات تقنية متطورة، واستخدام العقل البشرى، وتوظيف البحث العلمي (الشورة وآخرون، ٢٠١٢، ٧٩)، كما يُعرّف على أنه الاقتصاد الذي يعتمد بشكل مباشر على إنتاج وتوزيع واستخدام المعرفة والمعلومات *(Hadad, 2017)*، وتظهر أهمية اقتصاد المعرفة في صنع الثروة وزيادة تراكمها، ورفع الإنتاجية وتحسين الأداء بشكل عام، والاسهام في زيادة الدخل القومي، وتوفير وصنع فرص عمل جديدة، والتوسع في الاستثمار في المعرفة، وتحقيق التنمية الاقتصادية (شعبان، ٢٠١٦).

(٢-٢) ركائز اقتصاد المعرفة

يستند اقتصاد المعرفة وفقًا للبنك الدولي على أربع ركائز أساسية؛ لتقييمه وحساب مؤشراته *(Mehrara & Rezaei, 2015)*، ووفقًا لهذه الركائز يولي اقتصاد المعرفة اهتمامًا عميقًا لمخزون الأشخاص المهرة، والاستثمار في رأس المال البشري، والتعلم مدى الحياة، وجودة التعليم والتدريب، وترتبط هذه العوامل ارتباطًا وثيقًا بدور مؤسسات التعليم العالي *(Summad et. al., 2018)* ، ويمكن استعراض ركائز اقتصاد المعرفة كما يلي:

التعليم والتدريب:

تهتم هذه الركيزة بالاستثمار في المجال التعليمي باعتباره مسؤول عن انتاج رأس المال الفكري، فهناك حاجة إلى أفراد متعلمين وماهرين لصنع المعرفة ومشاركتها واستخدامها، ويتم تحقيق ذلك من خلال تطوير بنية تحتية تعليمية قوية *(Mehrara & Rezaei, 2015)*، وتهتم هذه الركيزة بالمهارات وقدرات الموارد البشرية،





وتوفير رأس المال الفكري المتنوع معرفيًا، وتوليد المعرفة من خلال توفير نظام حوافز داعم لصنع المعرفة، والتغييرات الجذرية؛ لتحسين الأنظمة التعليمية بدلًا من التغيرات الروتينية، وتوفير بيئة تعتمد على نشر المعرفة والمشاركة بها(محمد، ٢٠١٣).

الابتكار أو البحث والتطوير:

تُعد الابتكارات من الدعائم الهامة لاستثمار رأس المال الفكري، والتي يقوم عليها النمو الاقتصادي في كافة المجالات؛ فالاختراعات التي يتم إنتاجها تتمثل بكونها أحد العناصر الهامة للاقتصاد المعرفي، وهو ما يمكن له أن يساعد على حل العديد من المشكلات (*Rader, 2011*)، وتتحدّد أهمية الابتكارات في كونها المحرك الأساسي لعجلة التنمية في مختلف المجالات، ووسيلة يمكن الاعتماد عليها؛ لإيجاد الحلول لمعظم القضايا والمشكلات، كما أنها تُوفّر البديل التطبيقي الذي يمكن الاستفادة منه بشكل مادي، وتعمل على تطوير الجانب الفكري والمعرفي والاجتماعي والتفاعلي (*Talvela et al., 2016*).

التقنيات:

يعرف البنك الدولي تقنية المعلومات والاتصالات على أنها مجموعة من الأنشطة؛ التي تستند على الوسائل التقنية، وتجهيز المعلومات وإرسالها وعرضها، وتعمل التقنية على تحسين تبادل المعلومات وتراكمية المعرفة، وهي أساسية في تنظيم أساليب العمل وإعادة هيكلتها (بن لباد، ٢٠٢٠)، ومن أهم مؤشرات هذه الركيزة توفير بنية تحتية لتقنية المعلومات والاتصالات بما يسهم في تيسير التواصل الفعال ونشر المعلومات، وتوفير أدوات المعلومات والاتصالات (أبو العلا، ٢٠١٣).

البيئة التنظيمية:

تركز على السياسات التي تهدف إلى جعل تقنية المعلومات والاتصالات أكثر إتاحة والحصول عليها أكثر يسر(بن لباد، ٢٠٢٠)، وهي النظام الاقتصادي والمؤسسي الداعم لاقتصاد المعرفة، والتي يمكن أن يطلق عليها البيئة المواتية؛ حيث يجب أن يكون لدى الفاعلين الاقتصاديين حوافز لدعم اقتصاد المعرفة وصنع المعرفة، وبالتالي يجب أن تتوافر سياسات اقتصاد كلي وسياسات تنافسية وتنظيمية راسخة مع التأكيد على معايير الشفافية، ويجب أن يكون النظام الاقتصادي "الداعم للمعرفة" بشكل عام نظامًا منفتحاً على التجارة الدولية، والتي بدورها ستشجع ريادة الأعمال، ويجب أن تكون النفقات الحكومية مستدامة، ويجب أن يكون مستوى التضخم مستقرًا ومنخفضًا، وأن يكون سعر الصرف مستقرًا *Chen).* *& Dahlman, 2005)*

٣. نتائج الدراسة:

بعد استقراء شامل لأدبيات الموضوع، تمثلت نتائج الدراسة في الآتي:

(٣-١) إجابة السؤال الأول: ما واقع التحول نحو اقتصاديات المعرفة بالجامعات السعودية؟

للإجابة على هذا السؤال تمّ الرجوع إلى المواقع الرقمية لثلاث جامعات سعودية حصلت على ترتيب مُتقدّم في تصنيف كيو إس العالمي للجامعات*QS World University Rankings* ، وهو منشور سنوي لتصنيفات الجامعات يصدر عن مؤسسة *Quacquarellu Symonds* البريطانية المتخصصة في مجال



التعليم. وقد نُشِرَت أول نسخة من هذا التصنيف عام، ويضمّ في كلّ عام قائمة بأفضل ٨٠٠ جامعة حول العالم يمكن للطلاب الالتحاق بها والدراسة في التخصصات المطروحة من خلالها ٢٠٠٤(ميمون،٢٠١٨)، وجاء ترتيب الجامعات السعودية وفقًا لعام ٢٠٢١م على النحو الآتي (*QS topuniversities,2021*):

جدول ١

ترتيب الجامعات السعودية في ضوء تصنيف QS

م	الجامعات	الترتيب
١	جامعة الملك عبد العزيز	١٤٣
٢	جامعة الملك فهد للبترول والمعادن	١٨٦
٣	جامعة الملك سعود	٢٨٧

يتضح من الجدول السابق ترتيب الجامعات السعودية في ضوء تصنيف QS؛ حيث حصلت جامعة الملك عبد العزيز على المرتبة ١٤٣، وجامعة الملك فهد للبترول والمعادن حصلت على المرتبة ١٨٦، وجامعة الملك سعود حصلت على المرتبة ٢٨٧، وفيما استعراض لو اقع التحول نحو اقتصاديات المعرفة في هذه الجامعات:

(٣-١-١) جامعة الملك عبد العزيز

تميزت جامعة الملك عبد العزيز بإطلاق العديد من المبادرات الر ائدة؛ التي تعزز مكانتها كمنارة للمعرفة على المستوى الوطني والإقليمي والدولي، وتعمل الجامعة على نشر ثقافة الاقتصاد المعرفي والمساهمة في تحقيق رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، وبخاصة في محور "اقتصاد مزدهر، و أُنشئت وكالة الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي عام ١٤٠١هـ؛ لتؤدي دوراً أساسيًّا في تحقيق رسالة الجامعة، والتي تنص على أن تكون الجامعة منارة في المعرفة، وأن تكون ر ائدة في التنمية من حيث الابتكار والتميز والتنوع والتواصل العلمي والبحثي لخدمة المجتمع في سبيل الارتقاء بمستوى الجامعة العلمي والبحثي، وتضم الوكالة مركز الاقتصاد المعرفي ونقل التقنية؛ الذي يستند على رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ في تعزيز ودعم ثقافة الابتكار والاقتصاد المعرفي ونقل وتوطين التقنية وكذلك رفع مساهمات المؤسسات المتوسطة والصغيرة في الناتج المحلي، ويهدف المركز إلى بناء جيل من المخترعين في جميع المجالات من خلال نشر ثقافة الابتكار والاختراع داخل الجامعة وخارجها وحث المخترعين على تسجيل اختراعاتهم ودعم وتطوير أفكارهم و ابتكاراتهم. كما يُعني المركز بحماية وتسجيل وتسويق الأفكار والاختراعات الواعدة وتحويلها إلى منتجات تجارية أو صناعية مع حماية حقوق الملكية الفكرية، وينقسم المركز إلى أربعة أقسام تتضمن الابتكار والتطوير، والنمذجة والاختبار، والملكية الفكرية، والعلاقات الصناعية، وحققت الجامعة المركز ٣٣ ضمن أفضل ١٠٠ جامعة لتسجيل براءات الاختراع في العالم، وذلك بتسجيل ٧١ براءة اختراع في عام ٢٠٢٠م (جامعة الملك عبد العزيز،٢٠٢١).





(٣-١-٢) جامعة الملك فهد للبترول والمعادن

بدأت جامعة الملك فهد للبترول والمعادن جهودها التنموية في مجال التقنية في عام ٢٠٠٢ م من خلال تأسيس "واحة الأمير عبد الله بن عبد العزيز للعلوم"، ثمّ أنشأت وادي الظهران للتقنية كأحد المشاريع الاستثمارية، ويواكب الوادي الذي تأسس عام ٢٠٠٦ م تطبيقات وفكرة الاقتصاد المعرفي، وفي عام ٢٠١٠ م أُنشئت شركة "وادي الظهران للتقنية" ،ونجحت الجهود المستمرة لجامعة الملك فهد للبترول والمعادن، التي بذلتها من أجل تطوير التقنيات المبتكرة لأكثر من عقد من الزمن، في تحويل "وادي الظهران للتقنية" إلى شركة رائدة على صعيد الشرق الأوسط والصعيد العالمي، ، وتعمل الجامعة على استقطاب الكفاءات الوطنية المتميزة للعمل في بيئة أكاديمية وبحثية متكاملة تسهم في دفع مسيرة التحول الاقتصادي للمملكة ورؤية ٢٠٣٠، ولقد جاءت جامعة الملك فهد للبترول والمعادن في المرتبة الرابعة عالميًا في عام ٢٠١٨ م حسب التصنيف السنوي للأكاديمية الوطنية الأميركية للمخترعين وأصحاب الملكية الفكرية من حيث عدد براءات الاختراع المسجلة في الولايات المتحدة، ويعد هذا الظهور الثاني للجامعة ضمن قائمة الجامعات العشر الأولى في العالم؛ حيث احتلت الجامعة الموقع السادس للعام ٢٠١٧ م(جامعة الملك فهد للبترول والمعادن،٢٠٢١).

(٣-١-٣) جامعة الملك سعود

يُعد برنامج الملكية الفكرية وترخيص التقنية أحد البرامج البحثية بجامعة الملك سعود، ويُعنى البرنامج بتحويل الأفكار المبدعة إلى منتجات ذات قيمة اقتصادية وتجارية عالية؛ لتحقيق النمو والتقدم في المملكة العربية السعودية. إضافة إلى تعزيز ثقة المجتمع في الدور الرائد والنشط الذي تقوم به جامعة الملك سعود وتعزيز ثقة قطاع الصناعة في المقدرات الفنية والعلمية للجامعة مما سيؤدي بدوره إلى بناء شراكة دائمة ومستمرة بين الجامعة والقطاع الصناعي، وتضم جامعة الملك سعود من بين أعضاء هيئة التدريس بها كوكبة من العلماء والمخترعين، وتأتي الجامعة على قمة مؤسسات التعليم العالي في العالم العربي من حيث براءات الاختراع المسجلة باسم أعضاء هيئة التدريس، والسمة المميزة لبراءات الاختراع الممنوحة لأعضاء هيئة تدريس جامعة الملك سعود هي القيمة العلمية والتجارية العالمية لتلك البراءات، ويعود ذلك إلى الطبيعة التطبيقية لمثل هذه الاختراعات؛ إذ تسهم بصورة مباشرة في حل مشاكل موجودة أو تقدم حلولًا مبتكرة أو منتجات جديدة في المجالات الطبية والصناعية، وقد تم إنشاء برنامج للملكية الفكرية وترخيص التقنية؛ بحيث يكون القناة التي من خلالها يستطيع المخترعون من جامعة الملك سعود ومن خارجها تسجيل براءات اختراعاتهم مع حفظ حقوقهم المالية، وبلغت إجمالي براءات اختراع جامعة الملك سعود ٧١٥ اختراع، كما يُعد مركز الابتكار بجامعة الملك سعود عنصر أساسي ضمن منظومة الابتكار في الجامعة، والتي تسعى لتسخير المعرفة لخدمة التنمية والاقتصاد الوطني، والمشاركة في تحقيق الأهداف الاستراتيجية للمملكة العربية السعودية في مجالات بالغة الأهمية كالطاقة والتحلية والأمن المائي والتلوث والكهرباء والتصحر والاتصالات وتقنيات المعلومات وتقنيات النانو والتقنيات الحيوية وسوف يؤدي ذلك إلى تحقيق شراكة فاعلة ومستدامة بين الجامعة والقطاعين العام والخاص(جامعة الملك سعود،٢٠٢١).



وباستقراء ما سبق يتضح جهود الجامعات السعودية (جامعة الملك عبد العزيز، وجامعة الملك فهد للبترول والمعادن، وجامعة الملك سعود) للتحول نحو اقتصاديات المعرفة، ومن أبرز الآليات التي تتبعها هذه الجامعات ما يلي:

- استحداث مركز الاقتصاد المعرفي ونقل التقنية.
- تعزيز ودعم ثقافة الابتكار والاقتصاد المعرفي ونقل وتوطين التقنية
- حث المخترعين على تسجيل اختراعاتهم.
- دعم وتطوير الابتكارات داخل الجامعة وخارجها.
- تسويق الأفكار والاختراعات الواعدة وتحويلها إلى منتجات تجارية أو صناعية.
- إنشاء أودية التقنية، وتطوير التقنيات المبتكرة.
- استقطاب الكفاءات الوطنية المتميزة.
- تحويل الأفكار المبدعة إلى منتجات ذات قيمة اقتصادية وتجارية عالية.
- حماية الملكية الفكرية لأعضاء هيئة التدريس.
- حفظ الحقوق المالية للمخترعين من أعضاء هيئة التدريس.
- بناء شراكات بين الجامعة والقطاع الصناعي.

(٣-٢) إجابة السؤال الثاني: ما التجارب الريادية في التحول نحو اقتصاديات المعرفة بالجامعات الدولية؟

تبذل جامعات الدول المتقدمة جهودًا كبيرة في دعم ركائز اقتصاد المعرفة، ويمكن استعراض بعض تجارب الجامعات كما يلي:

(٣-٢-١) جامعة أكسفورد

تعد جامعة أكسفورد مركزًا عالميًا مزدهرًا في التعلم والبحث العلمي، ويمكن استعراض جهود جامعة أكسفورد للتحول نحو اقتصاديات المعرفة كما يلي:

التعليم والتدريب:

تعمل الجامعة على استقطاب الطلاب من جميع أنحاء العالم للدراسات العليا، وتقدم جامعة أكسفورد أكثر من ٣٥٠ دورة للدراسات العليا عبر التخصصات، مع توفير برامج في مجالات جديدة كل عام، وهذا يشمل الدورات التعليمية والبحثية المتاحة للدراسة بدوام كامل وبدوام جزئي، وفي كل مستوى من الدبلومات إلى الدكتوراه، وتقدم الجامعة دعم كبير للطلاب من خلال توفير مجتمع أكاديمي مزدهر يعمل على تعزيز المعرفة في مجال معين، حيث يتم توفير التدريس والإشراف، بالإضافة إلى الموارد المتخصصة الشاملة لدعم الدراسة من خلال دورات مشتركة ومشاريع بحثية متعددة (University of Oxford, 2021D).



الابتكار والبحث والتطوير:

تتمثل الأولويات البحثية لجامعة أكسفورد في تعزيز الفرص وتقديم الدعم للباحثين في بداية حياتهم المهنية، والاستثمار بشكل كبير في بيئة البحث العلمي البشرية والمادي، والاستمرار في توسيع الأنشطة الابتكارية والاستثمار فيها وتعزيز بيئة ريادة الأعمال للموظفين والطلاب (University of Oxford Strategic Plan,2018)، كما تُعد جمعية أكسفورد للابتكار جمعية رائدة للابتكار، حيث تجمع بين المخترعين وشركات أكسفورد ومحترفي نقل التقنية (University of Oxford, 2021 A).

البنية التحتية والتقنيات:

تعد الأبحاث التي تقوم بها جامعة أكسفورد أحد المحركات التي تسهم في تطوير البنية التحتية والتقنيات في إنجلترا والعالم، ويدعم مكتب شراكات الأعمال (BPO) إنشاء تحالفات بحثية استراتيجية واستدامتها على المدى الطويل بين الصناعة والأوساط الأكاديمية، واختصاص المركز يسمح بتوفير الموارد اللازمة؛ لتطوير ودعم التعاون طويل الأجل(University of Oxford, 2021 D) .

البيئة التنظيمية:

تسهم جامعة أكسفورد في تقوية الاقتصاد؛ ففي أحدث تقييم وطني لجودة البحوث العلمية، قيمت جامعة أكسفورد بأن لديها أكبر قدر من الأبحاث والتأثيرات الرائدة عالميًا؛ إذ يدعم الهيكل التنظيمي الابتكار وبراءات الاختراع، وتُحقّق صناعة المعرفة إيرادات عالية (University of Oxford, 2021A).

(٣_٢_٢) جامعة كاليفورنيا

تُعد جامعة كاليفورنيا أحد أعرق الجامعات الأمريكية، وتبذل جهودًا كبيرة في دعم ركائز الاقتصاد المعرفي، ويمكن استعراض ذلك كما يلي:

التعليم والتدريب:

افتتحت جامعة كاليفورنيا أبوابها عام ١٨٦٩م بعشرة أعضاء هيئة تدريس و٣٨ طالبًا فقط، وتضم اليوم أكثر من ٢٨٠،٠٠٠ طالب وأكثر من ٢٢٧،٠٠٠ من أعضاء هيئة التدريس والموظفين، مع ٢٠ مليون خريج يعملون في جميع أنحاء العالم، وأعضاء هيئة التدريس في جامعة كاليفورنيا هم المحرك الأساسي للابتكارات في مجال التقنية الحيوية وعلوم الكمبيوتر والفن والهندسة المعمارية وهم يصنعون تلك المعرفة ويشاركوها الطلاب في الصفوف الدراسية، وإلى جانب الصفوف الدراسية والمختبرات ذات المستوى العالمي، يوجد في جامعة كاليفورنيا العشرات من المتاحف وقاعات الحفلات والمعارض الفنية والمراصد والمراكز البحرية والموارد الأكاديمية (University of California, 2021B).

الابتكار والبحث والتطوير:

يعمل مكتب الابتكار وريادة الأعمال على زيادة قدرات الابتكار وريادة الأعمال في جامعة كاليفورنيا، لتعزيز النمو الاقتصادي، وخلق فرص جديدة لمجتمع جامعة كاليفورنيا، ويستفيد المكتب من حجم وتنوع



فروع جامعة كاليفورنيا العشرة؛ التي تضم ٥ مراكز طبية و٣ مختبرات وطنية تابعة للجامعة و٦٠ حاضنة ومسرعات أعمال لبناء ثقافة الابتكار وريادة الأعمال (University of California, 2021A).

البنية التحتية والتقنيات:

تملك جامعة كاليفورنيا عدد كبير من الشركات الناشئة التي تدعم البنية التحتية والتقنيات حيث شارك ما يقرب من ٢٥٠ شركة ناشئة تابعة لجامعة كاليفورنيا في مسابقة ريادة الأعمال التي أقيمت بالشراكة مع (Extreme Tech Challenge (XTC، وهي أكبر مسابقة في العالم للشركات الناشئة في مجال التقنيات، وتمت دعوة عشر شركات من الجامعة ضمن المتسابقين النهائيين لعرض ابتكاراتهم على لجنة من الحكام من حوالي ٥٠٠٠ من قادة الصناعة والمستثمرين من الشركات خلال المنتدى الرقمي للشركات العالمية(University of California, 2021 A) .

البيئة التنظيمية:

تمتلك جامعة كاليفورنيا اقتصاد المعرفة؛ حيث قامت بتأسيس وحدة "مناصرة" تتمثل في شبكة (UC Advocacy Network (UCANوهي عبارة عن مجتمع من الأشخاص الذين يتحدثون نيابة عن مجتمع الجامعة وأولوياتها الحكومية والفيدرالية لمساعدتها على تعزيز مهمتها في التعليم والبحث والرعاية الصحية والخدمة العامة، وتضم الشبكة عشرات الآلاف من طلاب الجامعة والخريجين والموظفين وأعضاء هيئة التدريس والأصدقاء الذين يشكلون مستقبل الجامعة والتعليم العالي العام لملايين الطلاب، وتستهدف الشبكة التأكيد على أن جامعة كاليفورنيا يمكن أن تقدم تعليمًا جامعيًا عالي الجودة وبأسعار معقولة لجميع الطلاب، وتأمين التمويل للبحوث الهامة في مجالات متنوعة (University of California, 2021A).

(٣_٢_٣) معهد ماساتشوستس للتقنية

يهدف معهد ماساتشوستس للتقنية؛ لجعل العالم أفضل من خلال التعليم والبحث والابتكار، ويبذل المعهد جهودًا كبيرة في دعم ركائز الاقتصاد المعرفي، ويمكن استعراض ذلك كما يلي:

التعليم والتدريب:

يساعد أعضاء هيئة التدريس بمعهد ماساتشوستس للتقنية في وضع معيار عالمي للتميز في تخصصاتهم من خلال الانخراط بعمق في الممارسة العملية، ويعمل العديد من أعضاء هيئة التدريس بنشاط في واحد على الأقل من المختبرات والمراكز والمعاهد متعددة التخصصات التابعة لمعهد ماساتشوستس للتقنية والتي تستهدف التعامل مع التحديات الحاسمة في التعلم التدريس، والتعليم المفتوح، والتعليم المهني والتنفيذي(Massachusetts Institute of Technology, 2021B) .

الابتكار والبحث والتطوير:

يهتم معهد ماساتشوستس للتقنية بالاكتشافات الأساسية والتطبيقات العملية على حد سواء، ويتم الاستفادة من كافة الموارد البشرية في المعهد؛ حيث يسهم برنامج فرص البحث للطلبة الجامعيين (UROP)التابع لمعهد ماساتشوستس للتقنية في اشراك أكثر من ٨٥٪ من الطلاب الجامعيين لتعليمهم من خلال الانخراط في الأبحاث التي يقودها أعضاء هيئة التدريس، ومن خلال ٣٠ قسم بالمعهد

وعبر خمس مدارس وكلية والعشرات من المراكز والمختبرات والبرامج؛ التي تجمع الخبراء عبر التخصصات لاستكشاف حدود فكرية جديدة ومعالجة المشكلات المجتمعية المهمة، ويتم تعزيز قدرات المعهد البحثية من خلال عمل مختبر MIT Lincoln، ومعهد Woods Hole لعلوم المحيطات (Massachusetts Institute of Technology, 2021 A).

البنية التحتية والتقنيات:

يسهم معهد ماساتشوستس للتقنية في تطوير العديد من التقنيات وتطوير الكثير من جوانب البنية التحتية ومن أمثلة هذه المشروعات مركز الذكاء الجمعي (CCI): تتمثل مهمة CCI في فهم الذكاء الجمعي على مستوى عميق للتمكن من الاستفادة من الاحتمالات الجديدة التي يقدمها ومعرفة المزيد عن عمل العقول المتميزة حتى يتمكن المعهد من بناء أنواع جديدة من الأدمغة الخارقة في المستقبل، ومركز الهندسة الحاسوبية (CCE)، ويركز CCSE على تطوير أساليب حسابية جديدة وتطبيقها على المشكلات المهمة في العلوم والهندسة، وتتمثل مهمة المركز في دعم البحث والتعليم في العلوم والهندسة الحاسوبية (Massachusetts Institute of Technology, 2021B).

البيئة التنظيمية:

من أهم البرامج الداعمة للبيئة التنظيمية وتعزيز السياسات الداعمة لاقتصاد المعرفة معهد البيانات والأنظمة والمجتمع (IDSS)، وتتمثل مهمة المعهد في النهوض بالتعليم والبحث في أحدث الأساليب التحليلية في نظم المعلومات و اتخاذ القرار والإحصاءات وعلوم البيانات والعلوم الاجتماعية، وتطبيق هذه الأساليب لمواجهة التحديات المجتمعية المعقدة في مجموعة متنوعة في المجالات مثل التمويل و أنظمة الطاقة والشبكات الاجتماعية والصحة، ومبادرة أبحاث سياسة الإنترنت (IPRI) وفيها تتعاون مبادرة أبحاث سياسة الإنترنت (IPRI) مع صانعي السياسات والتقنيين لتحسين مصداقية وفعالية الأنظمة الرقمية المترابطة مثل الإنترنت، يوفر عمل المبادرة لصانعي السياسات العالميين إرشادات ذات أسس فنية للسياسات المتعلقة بالأمن السيبراني وخصوصية الإنترنت (Massachusetts Institute of Technology, 2021 A).

(٣_٢_٤) جامعة مانشستر

تعتبر جامعة مانشستر أحد الجامعات العريقة في إنجلترا، وتبذل جامعة مانشستر جهودًا كبيرة في دعم ركائز الاقتصاد المعرفي، ويمكن استعراض ذلك كما يلي:

التعليم والتدريب:

تقدم جامعة مانشستر الكثير من الدرجات العلمية على مستوى الدراسات الجامعية والدراسات ما بعد الجامعية، ويتضح التميز في المرافق التقنية التي تتيحها الجامعة لدعم التعليم والتدريب، من خلال الاستثمار المستمر في واحدة من أكبر مكتبات الجامعات، والعديد من المكتبات المتخصصة ومرافق تقنية المعلومات الشاملة عبر الحرم الجامعي، وتضم الجامعة مركز تكاملي لبيولوجيا الخلايا الجزيئية الذي تبلغ



تكلفته ٤٠ مليون جنيه إسترليني، وهو أكبر مختبر عالي الجهد في المملكة المتحدة (University of Manchester, Facilities, 2021).

الابتكار والبحث والتطوير:

لأبحاث جامعة مانشستر تأثير إيجابي على المجتمعات والأعمال والأفراد في جميع أنحاء العالم بداية من الرعاية الصحية إلى تغير المناخ، والتجارة الدولية، وتهتم دراسات الجامعة بتحسين صحة الأفراد في جميع أنحاء العالم(University of Manchester, 2021).

البنية التحتية والتقنيات:

وفق إطار التميز البحثي Research Excellence Framework الذي يمثل النظام الجديد لتقييم جودة البحث في مؤسسات التعليم العالي في المملكة المتحدة فقد ساهمت الجامعة من خلال أبحاثها في تطوير الكثير من التقنيات، ويتضح ذلك من تصنيف ٨٣٪ من نشاط الجامعة البحثي على أنه رائد عالميًا، وتم تصنيف الجامعة في المركز الخامس من حيث القوة البحثية (Research Excellence Framework, 2014)

البيئة التنظيمية:

تمتلك الجامعة أقسام ووحدات خاصة بدعم الأنشطة البحثية والابتكارية في عدة ممن التخصصات؛ التي أثرت بشكل إيجابي على المجتمع، وتعمل الجامعة على توفير الموارد والبنية التحتية المتميزة وأعضاء هيئة التدريس الخبراء وكذلك تقديم برامج دراسية تلبي احتياجات السوق، وهذا ينعكس على الخريجين الذين يجدون فرص عمل بسهولة حيث إن إعدادهم وتدريبهم يتوافق مع الاحتياجات المجتمعية(University of Manchester, 2021) .

وعليه يتجاوز دور الجامعة في الوقت الحالي التدريس وإجراء البحوث التقليدية حيث يشتمل تلبية الاحتياجات المتزايدة من العلوم والتقنية والابتكار كأساس لاقتصاد المعرفة، وتقوم الجامعات بذلك لمواءمة التوقعات على المستوى الوطني والاعتراف بها على المستوى الدولي؛ حيث تتعاون الجامعات بشكل استراتيجي مع قطاع الأعمال أو القطاع العام بهدف تبادل المعرفة؛ لتطوير واستخدام نتائج البحث والتعليم القائم على البحث، لزيادة القدرة التنافسية والمحافظة على الميزة التنافسية، وصنع موارد إضافية للجامعات، والجامعات تُعد مصدر القوة في اقتصاد المعرفة؛ حيث يُنظر إليها على أنها محركات للابتكار وعوامل رئيسة للنمو الاقتصاد(Salem, 2014) ، وقد أصبحت الجامعات شريكًا أساسيًا في عمليات النمو وتطوير الصناعات؛ إذ يمتد إلى تطوير العملية التعليمية وتحسينها، حتى يتضمن التعليم المستمر والتعليم مدى الحياة خاصة مع التطورات المتسارعة في المجالات المختلفة، وتزويد المؤسسات الانتاجية بمزيد من الابتكارات والتقنية (نقادي، ٢٠١٤).

وباستعراض التجارب الآنفة الذكر يتضح دور اقتصاديات المعرفة في تحقيق الكفاءة في الربح، وتطوير الابتكارات، وتحسين الأداء المالي، ورفع مستوى الإنتاجية ودعم المهارات وتطوير التقنيات؛ التي تعزز القيمة التنافسية في الجامعة، ويُمكن الاستفادة من هذه التجارب على النحو الآتي:



- الاستفادة من تجربة جامعة أكسفورد في استقطاب الطلاب من جميع أنحاء العالم للدراسات العليا، وتقديم الدعم للباحثين في بداية حياتهم المهنية، والاستثمار بشكل كبير في بيئة البحث العلمي البشرية والمادية، والاستمرار في توسيع الأنشطة الابتكارية.
- الاستفادة من تجربة جامعة كاليفورنيا في إنشاء مكتب للابتكار وريادة الأعمال؛ لتعزيز النمو الاقتصادي والمنفعة العامة، وصنع فرص وظيفية جديدة، وإنشاء من الشركات التي تدعم البنية التحتية والتقنيات، ومن أجل تحسين البنية التنظيمية والسياسات والتشريعات التي تدعم اقتصاد المعرفة مع تأسيس وحدة إعلامية خاصة؛ لتعزيز مهمة الجامعة في التعليم والبحث والرعاية الصحية والخدمة العامة.
- الاستفادة من تجربة معهد ماساتشوستس للتقنية في منح أعضاء هيئة التدريس البيئة التنظيمية الداعمة؛ للتميز في تخصصاتهم من خلال الانخراط بعمق في الممارسة العملية، وتشجيعهم على العمل بنشاط في واحد على الأقل من المختبرات والمراكز والمعاهد متعددة التخصصات، إضافة إلى الاهتمام بالاكتشافات الأساسية والتطبيقات العملية على حد سواء، مع الاستفادة من كافة الموارد البشرية، وتطوير البنية التحتية بالجامعات مع اعتماد البرامج الداعمة للبيئة التنظيمية وتعزيز السياسات الداعمة لاقتصاد المعرفة.
- الاستفادة من جامعة مانشستر تقدم جامعة مانشستر في الاهتمام بالنواحي التقنية؛ لدعم التعليم والتدريب، وربط البحوث العلمية باحتياجات المجتمع في شتى المجالات، واستحداث الأقسام والوحدات الخاصة بدعم الأنشطة البحثية والابتكارية في عدد من التخصصات، وتوفير الموارد والبنية التحتية، وكذلك تقديم برامج دراسية تلبي احتياجات السوق.

(٣_٣) إجابة السؤال الثالث: ما السيناريو المستقبلي لتحول الجامعات السعودية نحو اقتصاديات المعرفة؟

تمّ صياغة السيناريو المستقبلي في تحول الجامعات السعودية نحو اقتصاديات المعرفة من خلال الخطوات الآتية:

(٣_٣_١) الخطوة الأولى: وصف الوضع الراهن والاتجاهات العامة.

تشمل هذه الخطوة وصف الوضع الراهن لتحول الجامعات السعودية نحو اقتصاديات المعرفة، وكذلك تحديد الاتجاهات العامة والسائدة، وتم في هذه الخطوة ما يلي:

- تحليل الأدب البحثي المتعلق بموضوع الدراسة، وذلك بهدف استخلاص العوامل الرئيسة التي يُمكن اعتبارها عوامل مؤثرة في تحول الجامعات السعودية نحو اقتصاديات المعرفة، والتي يمكن من خلالها وصف الوضع الراهن والاتجاهات العامة السائدة لموضوع الدراسة.
- تطبيق استطلاع رأي شمل ١٥ من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في الإدارة التربوية والتخطيط بالجامعات السعودية؛ للكشف عن العوامل المؤثرة في تحول الجامعات السعودية نحو اقتصاديات المعرفة، وتأثير العوامل على بعضها البعض.



في ضوء الأدب البحثي لموضوع الدراسة، ونتائج تطبيق استطلاع الرأي تم تحديد العوامل المؤثرة للتحول نحو اقتصاديات المعرفة بالجامعات السعودية، وتمّ تحديد العوامل من خلال الجدول الآتي:

جدول٢

العوامل المؤثرة على الاقتصاد المعرفي

م	العوامل المؤثرة على الاقتصاد المعرفي	وصف الوضع الراهن			الاتجاه العام السائد		
		قوي (+)	ضعيف (-)	لا يوجد (صفر)	مرضي (+)	غير مرضي (_)	لا يوجد (صفر)
١	البنية التحتية والتقنيات		-		+		
٢	استثماررأس المال البشري		-		+		
٣	البيئة التنظيمية		_		+		
٤	البحث العلمي		-		+		
٥	الابتكار		-		+		
٦	الاستقطاب		-		+		

(٣_٣_٢) **الخطوة الثانية**: **فهم ديناميكية النسق والقوى المحرّكة له**.

في هذه الخطوة تم تطبيق مصفوفة الآثار المقطعية، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول٣

مصفوفة الآثار المقطعية

م	العامل المؤثر	أ	ب	ج	د	هـ	و	المجموع
أ	البنية التحتية والتقنيات		١	٢	١	٢	١	٧
ب	استثماررأس المال البشري	٢		٢	٢	٢	٢	١٠
ج	البيئة التنظيمية	١	٢		٢	٢	٢	٩
د	البحث العلمي	٢	١	٢		١	٢	٨
هـ	الابتكار	٢	صفر	٢	٢		٢	٨
و	الاستقطاب	صفر	١	١	١	١		٤
	المجموع	٧	٥	٩	٨	٨	٩	٤٦

المجال	أ	ب	ج	د	هـ	و
الأثر الإجمالي	١	٢	١	١	١	٠,٤

يتضح من الجدول السابق ما يلي:





- انخفاض تأثير الاستقطاب على تحول الجامعات السعودية نحو اقتصاديات المعرفة على الرغم من الاعتقاد السائد بأن له تأثير فعّال، وقد يُعزى ذلك إلى أن كفاءة العوامل المتبقية تُقاس من خلال النجاح في استقطاب رأس مال بشري منتج.
- جاءت أكثر المجالات تأثيرًا على التحول نحو اقتصاديات المعرفة مجال استثمار رأس المال البشري يليه بقية المجالات البنية التحتية والتقنيات، والبيئة التنظيمية، والبحث العلمي، والابتكار، وبالتالي يُمكن القول بأن ديناميكية التحول نحو اقتصاديات المعرفة بالجامعات السعودية تتأثر بالعوامل الآتية:
- الاستثمار في رأس المال البشري.

السيناريو	الاستثمار في رأس المال البشري	كفاءة البنية التنظيمية والتقنية	كفاءة الابتكار والبحث العلمي
الأول	تدني الاستثمار	تدني الكفاءة	تدني الكفاءة
الثاني	تدني الاستثمار	تدني الكفاءة	كفاءة
الثالث	تدني الاستثمار	كفاءة	تدني الكفاءة
الرابع	تدني الاستثمار	كفاءة	كفاءة
الخامس	استثمار	تدني الكفاءة	تدني الكفاءة
السادس	استثمار	تدني الكفاءة	كفاءة
السابع	استثمار	كفاءة	تدني الكفاءة
الثامن	استثمار	كفاءة	كفاءة

- كفاءة البنية التنظيمية والتقنية.
- كفاءة الابتكار والبحث العلمي.

٣_٣_٣) **الخطوة الثالثة**: **تحديد السيناريوهات البديلة**.

- الغرض من هذه الخطوة هو حصر البدائل المكنة في ضوء فهم ديناميكية النسق والقوى المحرّكة، وذلك على افتراض وجود بديلين لكل عامل من العوامل:
- الاستثمار في رأس المال البشري (استثمار/تدني الاستثمار).
- كفاءة البنية التنظيمية والتقنية (كفاءة/ تدني الكفاءة).
- كفاءة الابتكار والبحث العلمي (كفاءة/تدني الكفاءة).

جدول٤

السيناريوهات البديلة للتحول نحو اقتصاديات المعرفة

يمثّل الجدول السابق السيناريوهات البديلة للتحول نحو اقتصاديات المعرفة بالجامعات السعودية. وتكونت من ٨ سيناريوهات مختلفة.



٣_٣_٤) الخطوة الرابعة: كتابة السيناريوهات.

يسبق خطوة كتابة السيناريوهات خطوة ضمنية تتعلق بفرز السيناريوهات البديلة والمقارنة بينها لاستكشاف التمايز بينها لتحديد عدة بدائل مستقبلية، وبفرز هذه السيناريوهات؛ التي تمّ التوصل لها يتضح ما يلي:

أ- تدني الاستثمار في رأس المال البشري، وتدني كفاءة البنية التنظيمية والتقنية لا يتفق مع كفاءة الابتكار والبحث العلمي؛ لذا تم رفض السيناريو الثاني، وتدني الاستثمار في رأس المال البشري لا يتفق مع كفاءة الابتكار والبحث العلمي؛ لذا تم رفض السيناريو الرابع، والاستثمار في رأس المال البشري لا يتفق مع تدني كفاءة البنية التنظيمية والتقنية وتدني كفاءة الابتكار والبحث العلمي؛ لذا تم رفض السيناريو الخامس، وتدني كفاءة البنية التنظيمية والتقنية لا يتفق مع كفاء البحث الابتكار والبحث العلمي والاستثمار في رأس المال البشري؛ لذا تم رفض السيناريو السادس.

ب- تمثلت السيناريوهات المقبولة في:

- السيناريو الأول: تدني الاستثمار في رأس المال البشري، وتدني كفاءة البنية التنظيمية والتقنية، وتدني كفاءة الابتكار والبحث العلمي (سيناريو مرجعي).
- السيناريو الثالث: تدني الاستثمار رأس المال البشري، وكفاءة البنية التنظيمية والتقنية، وتدني كفاءة الابتكار والبحث العلمي (سيناريو إصلاحي).
- السيناريو الثامن: استثمار رأس المال البشري، وكفاءة البنية التنظيمية والتقنية، وكفاءة الابتكار والبحث العلمي (سيناريو ابتكاري).

جدول٥

كتابة السيناريوهات المستقبلية للتحول نحو اقتصاديات المعرفة بالجامعات السعودية

م	العوامل	السيناريو المرجعي	السيناريو الإصلاحي	السيناريو الإبداعي
١	الاستثمار في رأس المال البشري	استمرار النمط الحالي؛ الذي يتمثل في قصور الاهتمام بمهارات وقدرات رأس المال البشري، دون وجود تغييرات جوهرية تدعم التوجه إلى الاقتصاد المعرفي.	تحدّث بعض التعديلات بشكل لا يضمن الاستثمار الأمثل لرأس المال البشري وعلى نحو لا يدعم التحول الجوهري نحو اقتصاد المعرفة.	يحدث تطور بشكل جوهري، ويُصبح استثمار رأس المال البشري أداة فاعلة؛ لدعم الاقتصاد المعرفي مما يُسهم في حدوث تنمية شاملة بالجامعات السعودية؛ لتحقيق رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠.

م	العوامل	السيناريو المرجعي	السيناريو الإصلاحي	السيناريو الإبداعي
٢	تدني كفاءة البنية التنظيمية والتقنية	يستمر الوضع القائم كما هو عليه من حيث قصور الجاهزية التنظيمية والتقنية في التحول نحو الاقتصاد المعرفي، وتدني التحفيز نحو الأعمال الابتكارية، مع ضعف القدرات القيادية في تطوير استراتيجية فاعلة؛ لتحويل المعارف إلى منتجات اقتصادية، مع استمرار ضعف الهياكل التنظيمية المنوطة بها قيادة الاقتصاد المعرفي، وضعف ثقافة الاستثمار المعرفي، وضعف التسويق، وآلية العمل البيروقراطي	يحدث تطور عن الوضع الحالي، وتتبنّى الجامعات استراتيجية تتعلق بالتحول نحو الاقتصاد المعرفي، وتوسع الجامعات جهودها كمًا ونوعًا؛ لتحويل المعارف إلى منتجات اقتصادية، تمهيدًا لتحقيق مستهدفات نظام الجامعات الجديد.	تحول جوهري نحو الاقتصاد المعرفي نتيجة ارتفاع الكفاءة التنظيمية والتقنية؛ التي توجه جهود الجامعات نحو اقتصاديات المعرفة.
٣	تدني كفاءة الابتكار والبحث العلمي	يستمر الوضع القائم كما هو عليه من حيث تدني كفاءة الابتكار والبحث العلمي على نحو لا يتناسب مع متطلبات التحول نحو اقتصاديات المعرفة، وبشكل لا يضمن الاستعداد الأمثل لتطبيق نظام الجامعات الجديد.	يحدث تطور عن الوضع الحالي، وتتبنّى الجامعات استراتيجية تستند إلى تكامل وتوجيه جميع وظائفها نحو تحقيق متطلبات اقتصاديات المعرفة.	تصبح الجامعات السعودية من الجامعات الريادية في العالم في تطبيق اقتصاديات المعرفة وتتحول إلى جامعات منتجة.

(٣_٣_٥) **الخطوة الخامسة**: **تحليل نتائج السيناريوهات**

يتم في هذه الخطوة المقارنة السيناريوهات التي تم التوصل إليها.

جدول٦

صور السيناريوهات المستقبلية البديلة للتحول نحو اقتصاديات المعرفة بالجامعات السعودية

م	صور السيناريوهات المستقبلية البديلة	السيناريو المرجعي	السيناريو الإصلاحي	السيناريو الإبداعي
١	الشروط الابتدائية للتحول نحو اقتصاديات المعرفة	ينطلق التحول نحو اقتصاديات المعرفة من وضع ابتدائي يفترض استمرار النمط الحالي لمستوى التحول نحو اقتصاديات المعرفة دون وجود تغييرات جوهرية في العوامل التي تؤثر في هذا التحول، وتستمر الجامعات السعودية في معزل عن الوفاء بمتطلبات التحول نحو اقتصاديات المعرفة.	ينطلق التحول نحو اقتصاديات المعرفة من وضع ابتدائي يفترض توجه القيادات الجامعية نحو تلبية المتغيرات المعرفية والرقمية، وإدراك ضرورة مثل هذا التحول تمهيدًا لتطبيق نظام الجامعات الجديد.	ينطلق التحول نحو اقتصاديات المعرفة من وضع ابتدائي يفترض تحول الجامعات كليًا نحو اقتصاديات المعرفة؛ حيث تتكامل العوامل المؤثرة مع بعضها البعض مُحدثة تغييرًا جذريًا في كم ونوع الاستثمار، وتصبّح الاستراتيجيات الموضوعة أكثر تأثيرًا في صناعة المعرفة واستثمارها.

م	صور السيناريوهات المستقبلية البديلة	السيناريو المرجعي	السيناريو الإصلاحي	السيناريو الإبداعي
٢	المسار المستقبلي المفترض للوصول إلى الصورة المستقبلية	يأخذ المسار المستقبلي للتحول نحو اقتصاديات المعرفة شكل مشابه للواقع الحالي؛ إذ لا يحدث أي تغييرات جوهرية تُغيّر في شكل المسار عما هو عليه الآن.	يأخذ المسار المستقبلي للتحول نحو اقتصاديات المعرفة في هذا السيناريو شكل إصلاحي قد لا يشمل جميع أقسام الجامعة ولا جميع وظائفها، ويكون التغيير جزئي لا يفي بشكل تام بمتطلبات التحول الجوهري نحو اقتصاديات المعرفة.	يأخذ المسار المستقبلي للتحول نحو اقتصاديات المعرفة في هذا السيناريو شكل التغيير الجوهري، مع درجة عالية من الاتساق والتناغم بين وظائف الجامعة للتحول نحو اقتصاديات المعرفة.
٣	المتطلبات المستقبلية للتحول نحو اقتصاديات المعرفة	استمرار الوضع الراهن، وضعف وجود ثقافة تنظيمية للتحول نحو اقتصاديات المعرفة يجعل الوفاء بمتطلبات التحول دون المستوى المأمول، وستتعثّر عملية التحول نحو اقتصاديات المعرفة.	تتبنّى القيادات الجامعية في ظل السيناريو الإصلاحي قائمة مقننة بمتطلبات التحول نحو اقتصاديات المعرفة منها: استثمار الإمكانات المادية والبشرية، وتأهيل الكوادر البشرية اللازمة لاستثمار رأس المال البشري، وتعديلات في أساليب وطرق، وتبني ثقافة الاقتصاد الرقمي، واستقطاب الكفاءات المميزة، وسينجح التحول نحو اقتصاديات المعرفة بشكل جزئي.	تتبنّى القيادات الجامعية في ظل السيناريو الإبداعي قائمة مقننة بمتطلبات التحول نحو اقتصاديات المعرفة منها: تبنّي رؤية واضحة للتحول نحو اقتصاديات المعرفة، وإعادة هندسة العمليات الإدارية بما يتوائم مع التغييرات المعرفية والرقمية، وارتفاع مستوى التمويل لتبنّي هذا السيناريو، واستقطاب القيادات الفاعلة لقيادة التحول نحو اقتصاديات المعرفة مع الاستفادة من تجارب الجامعات الريادية في مجال التحول نحو اقتصاديات المعرفة.
٤	الصورة المستقبلية	يتدنى مستوى كفاءة الجامعات السعودية، وتستمر في الاعتماد الكلي على التمويل الحكومي.	تتجلّى الصورة المستقبلية في حدوث تحسّن ملحوظ في تحول الجامعات السعودية نحو اقتصاديات المعرفة، ولكن هذه الإصلاحات لن تكون فعّالة وستظل قاصرة عن تلبية التحول التام والشامل نحو اقتصاديات المعرفة	الصورة المستقبلية للتحول نحو اقتصاديات المعرفة في هذا السيناريو هي صورة لجامعات سعودية ريادية على مستوى العالم، لديها تجارب ناجحة وفاعلة في التحول نحو اقتصاديات المعرفة.

٤. **التوصيات**:

بناء على النتائج التي تم التوصل إليها توصي الدراسة بما يلي:

- إعادة الهندسة الإدارية لوظائف الجامعة وتوجيهها بشكل تكاملي نحو اقتصاديات المعرفة.
- الاستفادة من التجارب الدولية للجامعات الريادية في التحول نحو اقتصاديات المعرفة.
- تبني الجامعات السعودية للسيناريو الإبداعي؛ للتحول نحو اقتصاديات المعرفة.



المراجع

المراجع العربية:

أبو العلا، سهير عبد اللطيف. (٢٠١٣). دور الجامعة في تفعيل التعليم المستمر في ضوء خصائص اقتصاد المعرفة: رؤية مقترحة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية: جامعة القصيم*، ٦(٢)، ٥١٩-٦٣٥.

أمير بو خمسين (٢٠٢٠). اقتصاد المعرفة والمجتمع في المملكة. تم استرجاعها بتاريخ ٢٠٢١/٩/٢٥ من https://www.al-jazirah.com/2020/20201204/cm9.htm

بن لباد، محمد. (٢٠٢٠). ترشيد نفقات التعليم في ظل تبني ركائز اقتصاد المعرفة: دراسة قياسية باستخدام أسلوب تحليل مغلف البيانات. *مجلة مجاميع المعرفة*، ٦(١)، ٣٣٦-٣٤٨.

ثابت، عمار (٣٠١٣). بين معرفة الاقتصاد و اقتصاد المعرفة. تم استرجاعها بتاريخ ٢٠٢١/٩/٢٥ من https://www.aleqt.com/2019/03/17/article_1562061.html

جامعة الملك سعود (٢٠٢١).https://ksu.edu.sa

جامعة الملك عبد العزيز (٢٠٢١).https://www.kau.edu.sa/Home.aspx

جامعة الملك فهد للبترول والمعادن (٢٠٢١).http://www.kfupm.edu.sa/ar/default.aspx

الزهراني، عبد الله بن أحمد. (٢٠١٩). برنامج تدريبي مقترح لتطوير القيادات الأكاديمية بجامعة أم القرى في ضوء الاستراتيجية الوطنية للتحول نحو الاقتصاد المعرفي. *مجلة مؤتة للبحوث والدراسات*،٣٤ (٤)، ٢٦٣-٣١٢.

السكران، عبد الله بن فالح. (٢٠١٦). تصور مقترح لتمويل مراكز البحوث التربوية بالجامعات السعودية في ضوء الاقتصاد القائم على المعرفة. *مجلة جامعة جازان للعلوم الإنسانية*،٥ (١)، ٢١٦-٢٣٣.

شعبان، أماني عبد القادر محمد. (٢٠١٦). تصور مقترح لتفعيل دور الجامعات المصرية في تنمية المسؤولية الاجتماعية في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة .*مجلة كلية التربية: جامعة كفر الشيخ - كلية التربية*، ١٦(٥)، ١-٦٤.

الشورة، محمد سليم، الضلاعين، علي فلاح، مقدادي، يونس عبد العزيز، والصرايرة، خالد أحمد سلامة. (٢٠١٢). التوجه نحو الاقتصاد المعرفي في مؤسسات التعليم العالي من وجهة نظر رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية الخاصة .*مجلة اتحاد الجامعات العربية: اتحاد الجامعات العربية - الأمانة العامة*، (٦٢)، ٧٣-١٠٢.

الصلاحي، سعود بن موسى. (٢٠١٧، نوفمبر١١-١٣). *أدوار عمادات البحث العلمي في الجامعات السعودية تجاه التحول إلى مجتمع و اقتصاد المعرفة في ضوء متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠* . المؤتمر الثامن: مؤسسات المعلومات في المملكة العربية السعودية ودورها في دعم اقتصاد ومجتمع المعرفة. المسؤوليات. التحديات. الآليات. التطلعات، الجمعية السعودية للمكتبات والمعلومات.

العبد الجبار، الجوهرة بنت عبد الرحمن. (٢٠١٧). دور الجامعات في دعم البحث العلمي لتعزيز الاقتصاد المعرفي: مؤشرات الاهتمام به في الجامعات السعودية. *مجلة مكتبة الملك فهد الوطنية*،٢٣ (١)، ٥٨-٨٨.

عبد المنعم، هبة وقعلول، سفيان (٢٠١٩). *اقتصاد المعرفة. ورقة إطارية*. صندوق النقد العربي.

عبد الهادي، محمد فتحي. (٢٠١٩). اقتصاد المعرفة في الأدبيات العربية: دراسة تحليلية ودروس مستفادة. *المجلة العلمية للمكتبات والوثائق والمعلومات: جامعة القاهرة - كلية الآداب - قسم المكتبات والوثائق وتقنية المعلومات*، ١(١)، ١٥١-١٨٥.

عسيري، زهرة محمد. (٢٠١٧). *تسويق البحوث العلمية في الجامعات السعودية من منظور اقتصاد المعرفة "دراسة تطبيقية بجامعة الملك خالد"*. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الملك خالد.

العلياني، غرم الله بن دخيل الله. (٢٠١٩). دور رأس المال البشري في الجامعات السعودية في تحقيق الميزة التنافسية في ظل اقتصاد المعرفة من وجهة نظر القيادات الأكاديمية المتخصصة. *مجلة جامعة أم القرى*،١١ (١)، ١-٤٠.

محمد، سماح زكريا. (٢٠١٣). حاضنات الإبداع العلمي بالجامعات المصرية في ضوء متطلبات إقتصاد المعرفة: رؤية مقترحة .*دراسات عربية في التربية وعلم النفس: رابطة التربويين العرب*، ٣(٤١)، ٤٩-٨٥.

محمود، أماني (٢٠٢٠). مؤشر اقتصاد المعرفة ودوره في قياس التنمية المستدامة في مصر. *مجلة مصر المعاصرة*، (٥٣٧)، ١-٢٧.

نقادي، أحمد بن حامد. (٢٠١٤). مؤشرات قياس دور الجامعات في الاقتصاد المعرفي: نموذج مقترح: بالإشارة إلى الإقتصاد السعودي. مجلة البحوث التجارية: جامعة الزقازيق - كلية التجارة، ٢٦(٢)، ٩١ - ١٢٩.

ياسين، حمدي (٢٠١٣). مقاومة التغيير وكفاءة العامل. *مجلة كلية التربية*،٢٤ (٩٣)،٣٠٩-٣٤٨.

المراجع الأجنبية:

Chen, D. H., & Dahlman, C. J. (2005). The knowledge economy, the KAM methodology and World Bank operations. *World Bank Institute Working Paper*, (37256).

Hadad, S. (2017). Knowledge economy: Characteristics and dimensions. *Management dynamics in the Knowledge economy*, *5*(2), 203-225.

Massachusetts Institute of Technology, (2021B). Education, https://www.mit.edu/education/

Massachusetts Institute of Technology. (2021A). Innovation, https://www.mit.edu/innovation/

Massachusetts Institute of Technology. (2021A). Research, https://www.mit.edu/research/

Mehrara, M., & Rezaei, A. (2015). Knowledge Economy Index (KEI) in Iran and comparison with other countries of region: the vision 1404 document. *International Journal of Applied*, *3*(2).

Rader, R. R. (2011). The State of Patent Litigation. *Fed. Cir. BJ*, *21*, 1-28.

Salem, M. I. (2014). The role of universities in building a knowledge-based economy in Saudi Arabia. *International Business & Economics Research Journal (IBER)*, *13*(5), 1047-1056.

Summad, E., Al-Kindi, M., Shamsuzzoha, A., Piya, S., & Ibrahim, M. K. (2018, January). A Framework to Assess a Knowledge-Based Economy: Special Focus to Higher Educational Institutions. In *Proceedings of the International Conference on Industrial Engineering and Operations Management Paris, France, July* (pp. 26-27).

Talvela, J., Karvonen, M., Kässi, T., & Ojanen, V. (2016, September 4-8). How individual inventors and SMEs exploit intellectual property rights: The case of Finland. *2016 Portland International Conference on Management of Engineering and Technology (PICMET)*, Hawaii, USA, 1645-1658.

University of California, (2021B). The only world-class public research university for, by and of California, https://www.universityofcalifornia.edu/uc-system

University of California. (2021A). About the UC Advocacy Network, https://www.universityofcalifornia.edu/support-uc/ucan/about

University of Manchester, (2021). Research impact, https://www.manchester.ac.uk/research/impact/

University of Manchester, Facilities. (2021). https://www.manchester.ac.uk/study/undergraduate/teaching-learning/facilities/.

University of Manchester, Research Excellence Framework (2014). https://www.manchester.ac.uk/research/ref-2014/

University of Oxford (2021). Oxford Innovation Society Oxford's network for industry and business, https://innovation.ox.ac.uk/about/networks/oxford-innovation-society/

University of Oxford (2021D). Introducing our courses, https://www.ox.ac.uk/admissions/graduate/courses/introducing-our-courses

University of Oxford Strategic Plan 2018–23, https://www.ox.ac.uk/sites/files/oxford/field/field_document/Strategic%20Plan%202018-23.pdf

University of Oxford, (2021B). Impact case studies, https://www.ox.ac.uk/research/research-impact/impact-films

University of Oxford, (2021C). Careers and alumni, https://www.ox.ac.uk/admissions/graduate/student-life/careers-and-alumni

University of Oxford. (2012). The HYDRA code - Rolls-Royce's standard aerodynamic design tool, https://www.mpls.ox.ac.uk/research-section/the-hydra-code-rolls-royces-standard-aerodynamic-design-tool

University of Oxford. (2021A). Who needs migrant workers, https://www.ox.ac.uk/research/research-impact/who-needs-migrant-workers

World Bank. (2007). *Building knowledge economies: Advanced strategies for development*. The World Bank.

الاحتياجات التدريبية المهنية لمعلمات العلوم الشرعية بالمرحلة الابتدائية في ضوء المعايير المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية

أ. خالد إبراهيم المطرودي
جامعة الملك سعود

ساره بنت سويلم العتيبي
جامعة الملك سعود

مستخلص البحث:

يهدف البحث إلى التعرُّف على الاحتياجات التدريبية المهنية لمعلمات العلوم الشرعية بالمرحلة الابتدائية في ضوء المعايير المهنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية، وتم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي منهجًا للدراسة، والاستبانة أداة لها، وقد اشتملت على (١١٦) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات: القيم والمسئوليات المهنية، والمعرفة المهنية، والممارسة المهنية، وقد تم التأكد من صدق الأداة وثباتها، وتكونت عينة الدراسة من جميع معلمات العلوم الشرعية للصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية بمحافظة عفيف وقراها، والبالغ عددهن (١١٧) معلمة تم اختيارهن بطريقة عشوائية. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، منها: أن هناك احتياجًا كبيرًا للدورات التدريبية المهنية لمعلمات العلوم الشرعية بالمرحلة الابتدائية في مجال "القيم والمسؤوليات المهنية" بمتوسط (٣,٩٩ من ٥)، يليه مجال "المعرفة المهنية" بمتوسط (٣,٧٨ من ٥)، وأخيرا مجال "الممارسة المهنية" بمتوسط (٣,٧٦ من ٥). وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابات عينة الدراسة نحو المجالات الثلاثة تُعزى للمتغيرات (المؤهل الدراسي وسنوات الخبرة والحصول على دورات تدريبية في المجال المهني)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابات عينة الدراسة نحو مجالَي المعرفة المهنية، والممارسة المهنية تُعزى لمتغير الصف الدراسي، في حين أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابات عينة الدراسة نحو مجال القيم والمسؤوليات المهنية تُعزى لمتغير الصف الدراسي.

الكلمات المفتاحية: الاحتياجات التدريبية المهنية، معلمات العلوم الشرعية، المعايير المهنية للمعلمين.

Abstract:

The aim of this study is to identify the professional training needs of female teachers of Islamic sciences in the elementary stage in the light of the professional standards for teachers in the Kingdom of Saudi Arabia. To achieve this, the study depends on the descriptive analytical approach. In addition, the questionnaire was used as a tool of the study that included (116) elements distributed in three areas: the field of professional values and responsibilities, the field of professional knowledge, and the field of professional practice. However, the sample of the study, in the elementary stage in Afif Governorate and its villages, consists of (117) female teachers, who were randomly chosen. Nevertheless, the study has reached several findings, including there is a great need for professional training courses for Islamic sciences female teachers in the elementary stage in the field of "professional values and responsibilities".

Keywords: professional training needs, Islamic science female teachers, professional standards for teachers.

مقدمة البحث:

يعتمد نجاح منظومة التعليم في تحقيق أهدافها التربوية والتعليمية على عدة مقومات، وهي: السياسات التعليمية، والمنهج الدراسي، والمدرسة، والمعلم الذي يُعدُّ المحرِّك لكل الخطط والقرارات التعليمية والتربوية.

كما أن جودة المخرجات التعليمية وتحسين جودة تعلم التلاميذ وتحقيق أهداف المنهج؛ لا يمكن تحقيقها إلا من خلال المعلم؛ إذ أشارت بعض الدراسات إلى أن فشل الكثير من محاولات إصلاح التعليم تعود لأسباب من أبرزها الأداء الضعيف للمعلمين، ومن هذا المنطلق اهتمت العديد من الدول بجودة التعليم، و أنشأت عددًا من الجهات والمؤسسات المعنية بتقويم التعليم وقياس جودة أدائه ومخرجاته ومنح الاعتماد المدرسي (البرناوي وعلي، ٢٠١٩).

وتُعدُّ مهنة معلمة العلوم الشرعية من أشرف المهن، وذلك يأتي من سموِّ العلم الشرعي الذي تقوم بتعليمه ونشر مضمونه المعتدل، ولكي تقوم معلمة العلوم الشرعية بدورها والمسئولية الملقاة على عاتقها، يجب عليها أن تر اقب الله في عملها، وأن تؤديها مخلصةً فيه، وأن تسعى للتطوير المهني المستمر؛ لإيصال رسالة الإسلام السامية والمعتدلة.

وفي ظل عصر السرعة في انتقال المعرفة برزت المشاريع والبرامج التي تخدم المجتمع بجميع وظائفه ومنها التعليم، ومن هذا المشاريع رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠) التي على أهمية بناء نظام تعليمي، يسهم في دفع عجلة الاقتصاد، ويمكِّن الأجيال من المعارف والمهارات، ويتيح فرص الإبداع والابتكاروتطوير المواهب وبناء الشخصية، ويعزِّز دور المعلم ويرفع تأهيله؛ سعيًا لإحداث نقلة نوعية في هذا القطاع الحيوي، وتلبيةً لمتطلبات العصر المتغيِّرة والمتسارعة نحو التطوروالمنافسة على الريادة والتميُّز العالمي (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠١٧).

ومن هذا المنطلق رسمت وزارة التعليم خطتها ضمن برنامج التحول الوطني، وتسعى لتحقيقها عام (٢٠٢٠)، ووضعت لذلك ثمانية أهداف عامة، وإذا ما نظرنا إلى الهدف الثاني منها الذي ينص على: تحسين عملية اختيار المعلمين واستقطابهم؛ فإن هذا الهدف يُعدُّ أول خطوات تحسين الممارسات التدريسية، ولكنه لا يكفي، إذ لابد من تأهيل وتطوير المعلمين في أثناء العمل، ولتحقيق هذا لابد أن يكون هناك تطوير لمنظومة الأداء الوظيفي وتقويم المعلمين، والتأكيد على جعل التعليم مهنةً لا تُمارس إلا بمعايير مقننة (زارة التعليم،١٤٤٠).

وفي إطار الدعوة العلمية لتمهين مهنة التعليم قامت هيئة تقويم التعليم والتدريب في شهر رجب ١٤٣٧ (مايو ٢٠١٦) بإصدار وثيقة المعايير المهنية للمعلمين في المملكة، التي تحمل في قلبها الثقافة السعودية الفريدة المبنية على القيم الإسلامية، وعلى التاريخ السعودي والعربي العريق.

وأشارت الوثيقة إلى أبرز المعايير المهنية للمعلمين في ثلاث مجالات رئيسة ومترابطة، وهي القيم والمسؤوليات المهنية، والمعرفة المهنية، والممارسة المهنية، وتنبثق من هذه المجالات معايير فرعية تقدم وصفًا متدرجًا متصاعدًا للفهم والمعرفة والتمكن من الممارسة، لتغطي هذه المعايير مسارات ومستويات





الأداء المهني للمعلمين التي حددتها الوثيقة بالمعلم الممارس والمتقدم والخبير (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠١٧).

إلا أن العديد من الدورات التدريبية التي تُنفَّذ لا تلبي حاجات المعلمين، وهذا ما أكدته دراسة الرميزان (٢٠١٨)، كما أكدت دراسة كلٍّ من: بيان العتيبي (٢٠١٨)؛ أبو ثنتين (٢٠١٨)؛ وأونس وسادلر وموراكامي وتساي (Owens, Sadler, Murakami & Tsai, 2018) أهميةَ تأهيل المعلمين على أساس المعايير المهنية، وعمل دورات للتعريف بها، وقياس الاحتياجات المهنية للمعلمين وتقصِّيها، وبناء برامج تدريبية وفق هذه الاحتياجات.

والمتأمل في المعايير المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية يرى أن ممارسة المعلم لها وتطبيقه لكل معيار تحتاج مزيدًا من التدريب والبرامج المكثفة؛ ليتم بعدها قياس مستوى أداء المعلمين في ضوئها وإصدار الرخصة المهنية للمعلم.

مشكلة البحث وأسئلته:

تُعدُّ معرفة الاحتياجات التدريبية أمرًا مهمًّا، فالتعرُّف عليها وتحديدها يرفع مستوى كفاية المعلمين ومهاراتهم ومعارفهم؛ لإحداث التغييرات التي تتطلبها الرؤية والخطط التعليمية، إذ أشارت نتائج بعض الدراسات وتوصياتها إلى أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية، وبناء البرامج على أساس المعايير المهنية للمعلمين، فقد أوصت دراسة العتيبي (٢٠١٨) بأن المعلم يحتاج للتدريب المخطط والمرسومة أهدافه بدقة، وبناء برامج تدريبية منبثقة من الحاجات التدريبية للمعلمين، كما أكدت دراسة أبو ثنتين (٢٠١٨) على نشر ثقافة التقييم على أساس المعايير، وعمل دورات تدريبية للتعريف بالمعايير المهنية للمعلمين.

ومن خلال خبرة الباحثين لاحظا ضعف الأداء التدريسي لبعض المعلمات في تطبيق المعايير المهنية، ورغم التطور المتسارع ما زالت المعلمة غير متفاعلة بجدية مع بعض المعايير، كما أجريت دراسة استطلاعية لعينة من معلمات ومشرفات العلوم الشرعية عن مدى احتياج المعلمات لبرنامج تدريبي بعد اطلاعهن على المعايير المهنية للمعلمين، وكانت نسبة المؤيدات للبرامج التدريبية من العينة العشوائية (٨٦،٣٦ %) معلمة و(٩٢،٨٥٪) مشرفة تربوية.

وبناء على ذلك تتلخص مشكلة البحث في السؤال الآتي: ما الاحتياجات التدريبية المهنية لمعلمات العلوم الشرعية بالمرحلة الابتدائية في ضوء المعايير المهنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية؟

أسئلة البحث:

١. ما الاحتياجات التدريبية لمعلمات العلوم الشرعية بالمرحلة الابتدائية في مجال القيم والمسؤوليات المهنية في ضوء المعايير المهنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية؟
٢. ما الاحتياجات التدريبية لمعلمات العلوم الشرعية بالمرحلة الابتدائية في مجال المعارف المهنية في ضوء المعايير المهنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية؟
٣. ما الاحتياجات التدريبية لمعلمات العلوم الشرعية بالمرحلة الابتدائية في مجال الممارسات المهنية في ضوء المعايير المهنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية؟



٤. هل توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات استجابات أفراد العينة تُعزى لمتغيّرِ المؤهل الدراسي وسنوات الخبرة والحصول على دورات تدريبيه في المجال المهني من عدمه؟

٥. هل توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات استجابات أفراد العينة تعود لعامل اختلاف الصف الدراسي؟

أهداف البحث:

الهدف الرئيس للبحث الحالي هو: التعرُّف على الاحتياجات التدريبية المهنية لمعلمات العلوم الشرعية بالمرحلة الابتدائية في ضوء المعايير المهنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية.

وتنبثق من الهدف الرئيس الأهدافُ الفرعية الآتية:

١. معرفة الاحتياجات التدريبية لمعلمات العلوم الشرعية بالمرحلة الابتدائية في مجال القيم والمسؤوليات المهنية في ضوء المعايير المهنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية.

٢. معرفة الاحتياجات التدريبية لمعلمات العلوم الشرعية بالمرحلة الابتدائية في مجال المعارف المهنية في ضوء المعايير المهنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية.

٣. معرفة الاحتياجات التدريبية لمعلمات العلوم الشرعية بالمرحلة الابتدائية في مجال الممارسات المهنية في ضوء المعايير المهنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية.

٤. التعرّف عمّا إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطات استجابات أفراد العينة تُعزى لمتغيّر المؤهل الدراسي وسنوات الخبرة والحصول على دورات تدريبيه في المجال المهني من عدمه.

٥. التعرف عمّا إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطات استجابات أفراد العينة تعود لعامل اختلاف الصف الدراسي.

أهمية البحث:

تزامنًا مع التطورات والتطلعات الحالية لتطوير التعليم في المملكة العربية السعودية، تبرز أهمية هذا البحث في الآتي:

١. تعتبر عملية تحديد الاحتياجات التدريبية الأساسَ الذي تقوم عليه عملية التدريب، ومن ثَمَّ تصبح هذه العملية مدخلًا مناسبًا ومنطلقًا لإعداد قائمة من البرامج التدريبية في أثناء الخدمة وتعميمها.

٢. يساعد هذا البحث في تحديد النقص المطلوب تعويضه عن طريق التدريب بمقارنة المعايير المهنية للمعلمين مع ما سيتحدد من الاحتياجات التدريبية الفعلية.

٣. يسهم هذا البحث في خدمة الجهات ذات العلاقة كوزارة التعليم ومراكز التدريب، لإيجاد الخلل والضعف في البرامج التدريبية، وبناء برامج تتناسب مع احتياجات المعلمين.

٤. يساعد هذا البحث في تحقيق المعايير المهنية بتنفيذ البرامج التدريبية التي تُبنى على هذه المعايير، وخاصة المعايير المرتبطة بالمتعلم، ومن ثم تحسين نواتج التعلم للمتعلمين.

٥. قد يسهم هذا البحث كذلك في وصول المعلمة إلى أعلى مستويات الأداء في الرتب المهنية، وذلك بما يسمى

(المعلم الخبير).

حدود البحث:

الحدود الموضوعية: اقتصر هذا البحث على الاحتياجات التدريبية لمعلمات العلوم الشرعية للصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية (الرابع والخامس والسادس) في ضوء المعايير المهنية للمعلمين.

الحدود البشرية: طُبِّق البحث على عينة من معلمات العلوم الشرعية للصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية.

الحدود المكانية: اقتصر البحث على عينة من المدارس الابتدائية بإدارة تعليم عفيف.

الحدود الزمانية: طُبِّقت أداة هذا البحث خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (١٤٤١/١٤٤٢).

مصطلحات البحث:

الاحتياجات التدريبية:

تعرَّف الاحتياجاتُ التدريبية بأنها: "فجوةٌ بين الوضع المطلوب وحالة الوضع الحالي، وتحدث نتيجة نقص في معارف أو اتجاهات المعلم أو مهاراته" (محمد، ٢٠٠٣، ص٣٨٥).

ويمكن تعريفها إجرائيًّا بأنها: مجموعة المعارف والمهارات التدريسية التي تفتقدها معلمات العلوم الشرعية بالصفوف العليا في المرحلة الابتدائية، ويلزمهن التدرب عليها ليكنَّ قادراتٍ على تنفيذ مقررات العلوم الشرعية بشكل أكثر كفاءةً وفاعلية. وتقاس هذه المعارف والمهارات ومدى تحققها في ضوء المعايير المهنية الوطنية للمعلمين الصادرة عن هيئة تقويم التعليم بالمملكة العربية السعودية.

المعايير المهنية:

تعرف المعايير المهنية بأنها ما "تصف الحد الأقصى من الأداء المتوقع من الأفراد والمؤسسات والبرامج المراد تنفيذها" (رصرص، ٢٠١٣، ص٣٥٦).

ويمكن تعريف المعايير المهنية للمعلمين إجرائيًّا: ما تمثله عبارات متفقٌ عليها من مجموعة خبراء متخصصين يمكن من خلالها الحكم على أداء معلمة العلوم الشرعية، ويقصد بها في هذا البحث المعايير المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية، التي وضعتها هيئة تقويم التعليم في عام ١٤٣٨هـ.

الإطار النظري

مفهوم الاحتياجات التدريبية:

عرَّفها ترنير وجرندبيري وو اتكينس (Triner, Greenberry, & Watkins, 1996, p.52) بأنها "تقييم وتحليل الاحتياجات التدريبية التي تساعد على تحديد ما إذا كان التدريب يمثل حلا كليًّا أو جزئيًّا لتلبية هذه الاحتياجات، وذلك بتحديد ماذا ومتى و أين وكيف ومن الذي سيتم تدريبه وتطوير قدراته".

وهناك تعريفات أخرى للاحتياجات التدريبية ترتبط بالتعليم وبعمل المعلم، ومنها: تعريف الأحمدي (٢٠٠٦، ص٩) للاحتياجات التدريبية لمعلم العلوم الشرعية بأنها "التغييرات التي يرى المعلم أو المشرف إحداثها في معلم التربية الإسلامية ... لتحسين جانب أو أكثر من جوانب خبراته وعمله وقدراته".

ويعرف المطرودي (٢٠١١، ص٣٣٠) الحاجات التدريبية لمعلم القرآن الكريم بأنها: "مجموعة التغييرات والتطورات المطلوب إحداثها في معلومات معلمي القرآن الكريم في المرحلة الثانوية، وخبراتهم ومعارفهم، ورفع مستوى مهاراتهم وسلوكهم، بناءً على احتياجات ظاهرة يتطلبها العمل؛ وذلك بهدف تطوير أدائهم التدريسي".

يتبين أن مصطلح الاحتياجات التدريبية يقوم على عددٍ من الأركان: الفجوة، والتغيير المطلوب، والكوادر البشرية المؤهلة والقائمة بالتدريب والمتدرب، وكفايات ومهارات وسلوكيات ضعيفة أو فيها خلل تحتاج للتعديل والتحسين.

وتُعدُّ عملية تحديد الاحتياجات التدريبية أهمَّ مراحل التدريب، والعمودَ الأساس الذي يقوم عليه التدريب الصحيح بمنهج علمي، والعلاقة بينهما وثيقة، فلا تدريب بدون تحديد احتياج ولا تحديد احتياج بدون تدريب، كما أشارت إلى ذلك دراسة كلٍّ من: أبانمي (٢٠١٤)؛ والشمري واللهيبي والطائي (٢٠١٩).

مفهوم المعايير المهنية:

عرف عساف (٢٠١٥، ص ٤٢) للمعايير المهنية بأنها: "تلك العبارات التي يمكن من خلالها تحديد المستوى الملائم والمرغوب من إتقان المحتوى والمهارات والأداء وفرص التعلم ومعايير إعداد المعلم".

وتعرف المعايير في العملية التربوية أيضًا بأنها: "عبارة أو جملة تربوية محددة تصف المتطلبات المعرفية أو المهارات التي يفترض أن يمتلكها الفرد أو تؤديها جهة معينة، وتستخدم قاعدة أو أساسًا للمقارنة في المقاييس أو للحكم على القيمة أو النوعية أو الكمية" (اللالا، ٢٠١٧، ص ١٩).

وتشير هيئة تقويم التدريب من منظورها الخاص، فإن أبرز الخصائص التي بنيت عليها المعايير المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية هي: التحسين الموجه للطالب ويقصد به: التركيز على معارف المعلمين وممارساتهم التي لها التأثير الأكبر على نواتج الطلاب، والجودة العالية: وتعني أنها معايير مهنية مُلهِمة وقابلة للتحقيق، والمصداقية: حيث تصف المعايير بدقة عملَ المعلمين في المملكة العربية السعودية، والتركيز على التطوير: فلابد من دعم التنمية لجميع المعلمين، والشمولية: وتعني أن تغطي المعايير جميع مراحل الحياة الوظيفية للمعلمين، والتركيز على الممارسة: حيث بنيت المعايير من المهنة وإلى المهنة (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ١٤٣٧).

وتصنف المعايير المهنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية بأنها من نوع معايير الأداء، إذ تقيس مستوى جودة أداء المعلم وتصنفه في ثلاث رتب مهنية، وهي:(المعلم الممارس، والمعلم المتقدم، والمعلم الخبير)، حيث يمثل المعلم الممارس أدنى مستوى للأداء، والمعلم الخبير أعلى مستوى للأداء.

مشروع المعايير المهنية في المملكة العربية السعودية:

تحاول المملكة وفق رؤية (٢٠٣٠) جعلَ النظام التعليمي جزءًا مرتبطًا بنظام اقتصادي واجتماعي أشمل، وهذا ما تؤكده مبادرات التحول الوطني التي قدمت نماذج ومبادرات تعليمية، تركز جميعها على النهوض بالطالب والمعلم والمنهج، وتحسين البيئة المدرسية وتعزيز الصورة الذهنية لوزارة التعليم بما يتماشى مع البرامج والمشروعات التي تقدمها (الحربي، ٢٠١٦).

وتحقيقًا لتطلعات رؤية (٢٠٣٠) صدر قرار مجلس الوزراء الموقر رقم (٩٤) وتاريخ (٧/ ٢/ ١٤٣٨هـ)، بالموافقة على الترتيبات التنظيمية لهيئة تقويم التعليم، ومنها الفقرتان (٩-١٠) من المادة ثانيًا اللتان نصَّتا على: "إعداد المعايير المهنية لممارسة مهن التعليم والتدريب، واعتمادها، ومتابعة تطبيقها، وبناء وتطبيق الاختبارات الخاصة بالكفاية المهنية للمعلمين -ومَن في حكمهم- في التعليم والمدربين -ومَن في حكمهم- في التدريب، وإصدار الشهادات الخاصة بها"، والمعايير المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية، هي: معايير عامة لمعلمي كل المواد، وتتكون من ثلاثة مجالات متداخلة ومترابطة لمهنة التعليم، وهي: (مجال القيم والمسئوليات المهنية، والمعرفة المهنية، والممارسة المهنية)، ويضم كل مجال معايير مهنية عامة، وينبثق منه مجموعة من المعايير الفرعية التي تقدم وصفًا متدرجًا تصاعديًا في الفهم والمعرفة والتمكن والممارسة، وهي: (المعلم الممارس، والمعلم الخبير، والمعلم المتقدم)، وهذه المعايير تُعدُّ مرجعًا لنظام الرخصة المهنية للمعلمين، وبناء رتب المعلمين وبرامج التخطيط والتقويم المهني، والبرامج البحثية وإعداد المعلمين (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠١٧).

كما استندت المعايير والمسارات المهنية للمعلمين بحسب ما نصت عليه وثيقة المعايير ومسارات المهنية (٢٠١٧) إلى مجموعة من الدراسات والبحوث التي درست نظام التعليم السعودي وتوجهاته ورؤيته المستقبلية، وشخصت الواقع الحالي للتعليم والمعلمين في المملكة، وما طرأ عليه من مستجدات، وكشفت عن متطلبات الارتقاء به، والآليات العملية لتحقيق ذلك.

الدراسات السابقة

أجرى الزهراني (١٤٢٦) دراسةً هدفت إلى التعرف على الحاجات التدريبية لمعلمي العلوم الشرعية في المرحلة الابتدائية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وبطاقة الاستبانة أداةً للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (٣٥١) معلمًا و(٤٧) مشرفًا. وتوصلت إلى نتائج، منها: وجود احتياج تدريبي لعدد من المحاور في القران الكريم والتجويد والتوحيد والحديث والفقه والتخطيط والتدريس والتقويم والتعامل مع الطلاب بدرجة متوسطة من وجهة نظر المعلمين لها، وبدرجة كبيرة من وجهة نظر المشرفين، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير لنوع المؤهل في محورين: الجانب العلمي والتربوي، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير التخصص وسنوات الخبرة والدورات التدريبية في محورين: الجانب العلمي والتربوي. وأوصى الباحث بالتكامل بين الإدارة العامة للإشراف التربوي والإدارة العامة للتدريب التربوي في تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم الشرعية، وفي قياس أثر التدريب التربوي، والتركيز على تدريب معلم العلوم الشرعية على الكفايات والمهارات الأدائية العملية والتقليل من الطرح النظري.

وهدفت دراسة قام بها المطرودي (٢٠١١) إلى التعرف على الحاجات التدريبية في الجانب التدريسي اللازمة لمعلم القرآن الكريم في المرحلة الثانوية بمنطقة الرياض التعليمية من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة أداةً للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (٥٥) مديرًا و(١٠١) من معلمي القرآن الكريم بالمرحلة الثانوية بمدينة الرياض. وقد أظهرت الدراسة العديد من النتائج، من أهمها: تراوحت متوسطات جميع إجابات عينة الدراسة على فقرات الحاجات التدريبية ما بين درجة حاجة (كبيرة، ومتوسطة)، وأوصى الباحث بإعداد برامج تدريبية لمعلمي القرآن الكريم في المرحلة الثانوية بناءً على الحاجات التي أكدت عليها هذه الدراسة.

وفي دراسة قام بها الشهري (٢٠١٢)، هدفت إلى تحديد معايير الأداء التدريسي اللازمة لمعلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية، وو اقع الأداء التدريسي في ضوء المعايير المهنية للمعلم السعودي، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وبطاقة الملاحظة هي أداة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) معلمًا. وقد أظهرت الدراسة العديد من النتائج، من أهمها: تحديد معايير الأداء التدريسي المناسبة لمعلمي التربية الإسلامية السعوديين بالمرحلة الابتدائية، وتو افر معايير الأداء التدريسي المناسبة لمعلمي التربية الإسلامية السعوديين بالمرحلة التدريبية كان متفاوتًا، ثم أوصى الباحث بالاستفادة من قائمة المعايير المتعلقة بأداء معلمي التربية الإسلامية عند بناء البرامج التدريبية، وتدريب معلمي التربية الاسلامية على استخدام الإستر اتيجيات التدريسية الحديثة، وأساليب التقويم الحديثة للطلاب.

وفي دراسة قام بها أبو ثنتين (٢٠١٨) هدفت إلى تحليل المعايير المهنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية، والتعرف على مدى توفر هذه المعايير في أداء معلم العلوم بمحافظة ضرية من وجهة نظره، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة أداةً للدراسة، وتكونت العينة من (٣٢) معلمًا ومعلمة من معلمي العلوم. وتوصلت إلى نتائج، منها: نسبة تحقق كل المعايير كانت (٦١،٦٥%) وهي نسبة (متوسطة)، وجاءت المجالات بالترتيب الآتي: مجال القيم والمسئوليات المهنية تحقق بنسبة (٦٤،٣٦%)، وهي نسبة (متوسطة)، ثم مجال المعرفة المهنية وتحقق بنسبة (٦٠،٨١٪)، وهي نسبة (متوسطة)، ثم جاء مجال الممارسة المهنية للمعلمين وتحقق بنسبة (٥٩،٧٩٪)، وهي نسبة (متوسطة) كذلك. ثم أوصى الباحث بنشر ثقافة التقييم على أساس المعايير، وعمل دورات تدريبية للتعريف بالمعايير المهنية للمعلمين، والترخيص الدوري لمزاولة مهنة التدريس وفق المعايير المهنية للمعلمين.

أما دراسة تاك وفالك وروتس وستروفن وفندرلند (Tack, Valcke, Rots, Struyven & Vanderlinde, 2017) فقد سعت لاستكشاف احتياجات التطوير المهني للمعلمين الفلمنديين (الجزء الناطق باللغة الهولندية من بلجيكا). وقد استخدم الباحثون الطريقة المختلطة بين المنهج الكمي والكيفي لتنفيذ الدراسة؛ حيث قام الباحثون بإجراء استبانة على (٦١١) معلمًا ومعلمة تتراوح أعمارهم بين (٢٦-٦٦) عامًا، وتختلف مؤهلاتهم العلمية، وقام الباحثون –أيضًا- بعمل مقابلة مع (١٠٥) من المعلمين وقسموا إلى (١٥) مجموعة. وكشفت نتائج التحليل الوصفي انخفاض الاهتمام العام الذي يُولى للتطوير المهني، أما نتائج المقابلات فأكدت بأن المعلمين يعانون من قلة الوقت للانخراط في التطوير المهني بشكل منتظم، واحتياجهم الكبير إلى الدعم المؤسسي، من حيث الحصول على الوقت والموارد والمواءمة مع

متطلبات التطوير المهني الشاملة، والحصول على محفزات مثل المكافآت والشهادات، وزيادة تطوير أدوارهم كونهم باحثين. وقد أوصت الدراسة بإتاحة الوقت والمصادر التي تساعد المعلمين في تلبية احتياجاتهم المهنية، وأن يتحول المعلم إلى عنصر نشط بتحديث نفسه بمعلومات جديدة، و إنشاء المعرفة وصقلها باستمرار في التعليم والتدريب؛ وذلك بهدف تحسين الممارسة التعليمية.

وأجرت الرميزان (٢٠١٨) دراسةً هدفت إلى التعرف على درجة تو افر المعايير المهنية لدى معلمات العلوم الشرعية للمرحلة المتوسطة في تقويم الطالبات وتعلمهن بمدينة الرياض، والتعرف على أثر بعض المتغيرات: (المؤهل الدراسي والخبرة العملية والدورات التدريبية) في درجة تطبيق معلمات العلوم الشرعية لمهارات تقويم الطالبات في ضوء المعايير المهنية، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وبطاقة الملاحظة والمقابلة الشخصية هما أداتان للدراسة، وتكونت العينة من (٣٤) معلمة. وقد أظهرت الدراسة العديد من النتائج، من أهمها: تو افر المعايير المهنية لدى معلمات العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض بشكل عام، وتو افر معيار إعداد تقارير التقويم بدرجة متوسطة، وتو افر كل من معيار: إعداد أدوات التقويم وتطبيق التقويم وتوظيف نتائج التقويم بدرجة ضعيفة. وأوصت الباحثة بتضمين المعايير المهنية للمعلم في برنامج إعداد معلمات العلوم الشرعية وتدريبهن وتأهيلهن عليها تطبيقيًا، والاهتمام بنشر ثقافة المعايير المهنية الوطنية.

كما هدفت دراسة سبنسر وهاروب وثوماس وكاين (Spencer, Harrop, Thomas & Cain, 2018) إلى التعرف على احتياجات المعلمين المبتدئين في المملكة المتحدة، ومدى تلبية هذه الاحتياجات من خلال التطوير المهني، وكذلك معرفة مصدر هذا التطوير المهني. واستخدم الباحثون المنهج الوصفي، وبنوا استبانةً تكونت من جز أين؛ أسئلة كمية باستخدام مقياس ليكرت الخماسي، وأسئلة نوعية، وتكونت عينة الدراسة من (٢٧٥) معلمًا ومعلمة. وكشفت نتائج الدراسة أن احتياجات التطوير المهني لعينة الدراسة تُلبى بشكل أساسي داخل المدارس التي يعملون بها، لكنها ليست بالشكل الكافي. وتُعدُّ المحادثات غير الرسمية مع الزملاء أكبر مصدر للتطوير المهني، وأشارت عينة الدراسة أنه غالبًا ما تُلبى احتياجاتهم في التطوير المهني عبر وسائل التواصل الاجتماعي والمدونات والمو اقع الإلكترونية، أكثر من التي تُلبى من قبل الجمعيات المهنية، والكتب والمجلات، وقد أوصت الدراسة بأن تقوم المدارس بالدور المنوط بها في رفع كفاءة التطوير المهني لمعلميها باستخدام مجموعة من المنهجيات طويلة الأمد بعمل خطط سليمة للتطوير المهني.

وأجرت العتيبي (٢٠١٨) دراسة هدفت إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي، والاستبانة أداةً للدراسة، وتكونت العينة من (٦٧) معلمًا من معلمي الرياضيات في المرحلة العليا (الصف الر ابع والخامس والسادس) في المدارس الحكومية بمدينة الرياض. وتوصلت إلى نتائج، منها: أن المعلم يحتاج إلى التدريب على وسائل التدريس والأساليب الحديثة لتوصيل المعلومات للطلبة ويحتاج مزيدًا من التخطيط وإدارة الصف وتنظيمه. وأوصى الباحث ببناء برامج تدريبية منبثقة من الحاجات التدريبية للمعلمين.

التعليق على الدراسات السابقة:

يمكن أن يُستنتج منه الأهميةُ الواضحة لتحديد الاحتياجات التدريبية حتى تكون البرامج التدريبية ذات أثر فعال وتحقق أهدافها بكفاءة، واهتمام شريحة كبيرة من الباحثين في المملكة العربية السعودية والعالم العربي والدراسات الأجنبية بها، كما أن تحديد الحاجات التدريبية هو نقطة انطلاق نجاح كل معلم، ومن ثم تحقيق ما ينبغي تحقيقه لدى الطلاب في المراحل الدراسية والتخصصات المختلفة وخاصة تخصص العلوم الشرعية. ودلت نتائج هذه الدراسات على الحاجة لإجراء دراسات لتحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمات العلوم الشرعية في ضوء عدد من المتغيرات.

ما يميز هذا البحث عن غيره من الدراسات السالفة الذكر أنه البحث الوحيد في المملكة العربية السعودية-حسب علم الباحثين- الذي تناول الاحتياجات التدريبية لمعلمات العلوم الشرعية بالمرحلة الابتدائية في ضوء المعايير المهنية للمعلمين.

إجراءات البحث:

أولا: منهج البحث:

المنهج المستخدم هو المنهج الوصفي التحليلي، ومن خلاله تم تحديد الاحتياجات التدريبية المهنية لمعلمات العلوم الشرعية بالصفوف العليا للمرحلة الابتدائية في ضوء المعايير المهنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية، ومن ثم رصد درجة الاحتياجات التدريبية لمعلمات العلوم الشرعية في محافظة عفيف، مستخدمةً استبانة لجمع البيانات اللازمة، ومن بعد ذلك تحليلها باستخدام الأساليب الإحصائية.

ثانياً: مجتمع البحث وعينته:

تكوَّن مجتمع البحث من جميع معلمات العلوم الشرعية للصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية بمحافظة عفيف وقراها والبالغ عددهن (١١٧) معلمة، للفصل الدراسي الثاني (١٤٤٠-١٤٤١هـ) وفق الإحصائيات الرسمية لإدارة تعليم محافظة عفيف. وتكوَّنت العينة من (١١٧) معلمة وهي تمثل كل مجتمع البحث.

ثالثاً: أداة البحث وبناؤها:

تم استخدام الاستبانة أداةً للبحث، إذ يرى الباحثان أنها الأداة الأنسب لطبيعة البحث التي تهدف لتحديد الاحتياجات التدريبية المهنية لمعلمات العلوم الشرعية بالصفوف العليا للمرحلة الابتدائية في ضوء المعايير المهنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية.

وأُعدَّت أداةُ البحث على النحو الآتي:

١. تحديد مشكلة البحث وأهدافه وأسئلته.
٢. مراجعة الدراسات السابقة والبحوث المرتبطة بمشكلة البحث.
٣. عمل دراسة استطلاعية عن مدى حاجة معلمات العلوم الشرعية لدورات تدريبية في المعايير المهنية للمعلمين، وكانت نسبة المؤيدين للبرامج التدريبية من العينة العشوائية (٨٦،٣٦٪) معلمة و(٩٢،٨٥٪) مشرفة تربوية.

٤. الرجوع لوثيقة المعايير المهنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية الصادرة عن هيئة تقويم التعليم والتدريب بتاريخ (١٤٣٩/٢/٦هـ الموافق ٢٠١٧/١٠/٢٦م)، ثم إعداد قائمة بالاحتياجات التدريبية المهنية لمعلمات العلوم الشرعية للمرحلة الابتدائية في ضوء المعايير المهنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية، وذلك من خلال استنباطها من الرتب المهنية (رتبة معلم خبير).
٥. صياغة فقرات أداة الاستبانة في صورتها الأولية مرتبةً حسب المجالات الرئيسة للمعايير المهنية للمعلمين، وكل مجال يتضمن المعايير الرئيسة والفرعية المنبثقة منها.
٦. عرض أداة الاستبانة على قائمة من المحكمين المختصين، حيث اشتملت على (١١٦) فقرة موزعة على ثلاث مجالات: القيم والمسئوليات المهنية: احتوى على (٣٥) حاجة تدريبية، والمعرفة المهنية: احتوى على (٣١) حاجة تدريبة، والممارسة المهينة: احتوى على (٥٠) حاجة تدريبة.

صدق أداة البحث وثباتها.

أ) الصدق الظاهري للأداة:

للتعرف على مدى صدق الأداة في قياس ما وضعت لقياسه عُرضت بصورتها الأولية على عدد (١٩) محكمًا، وفي ضوء آرائهم عُدِّلت الأداة من حيث الصياغة.

ب) صدق الاتساق الداخلي للأداة:

بعد التأكد من الصدق الظاهري للاستبانة، تم حساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة، حيث حُسِب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة، فاتضح أن معاملات الارتباط بيرسون لعبارات المحاور الفرعية بالدرجة الكلية للمحاور الفرعية الثلاثة (مجال القيم والمسؤوليات المهنية- مجال المعرفة المهنية- مجال الممارسة المهنية) الذي تنتمي إليها العبارات، وكذلك بالدرجة الكلية للاستبانة؛ جاءت جميعها جيدةً ومقبولة؛ حيث كانت كلُّها دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١).

ثبات أداة البحث:

لقياس مدى ثبات أداة البحث (الاستبانة) تم استخدام (معادلة ألفا كرونباخ) (Cronbach's Alpha(α)) للتأكد من ثبات الأداة، فاتضح أن معامل الثبات العام عالٍ، إذ بلغ (٠,٩٩٢) ويتوافق مع معامل الثبات لكل محور، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليها في التطبيق.

أساليب المعالجة الإحصائية

استُخدمت العديد من الأساليب الإحصائية باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) Statistical Package for Social Sciences، وهي كما يلي: حساب التكرارات والنسب المئوية، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ومعامل ألفا كرونباخ، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعامل تحليل التباين الأحادي، واختبار LSD البعدي للتأكد من اتجاه التباين.



عرض النتائج وتفسيرها

أولًا: نتائج سؤال البحث الأول وتفسيرها، والذي ينص على: ما الاحتياجات التدريبية لمعلمات العلوم الشرعية بالمرحلة الابتدائية في مجال القيم والمسؤوليات المهنية في ضوء المعايير المهنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية؟ حيث تم حساب التكرارات والنسبة والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لعبارات المعايير الثلاثة، فجاءت إجمالاً كما يبينها الجدول التالي:

جدول (١): المتوسطات الحسابية والانحر افات المعياري وترتيب المعايير الأساسية لمجال القيم والمسؤوليات المهنية.

م	المعيار	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الحاجة
١	الالتزام بالقيم الإسلامية السمحة وأخلاقيات المهنة	٣,٩٩	٠,٦٩٠	١	كبيرة
٢	التطوير المهني المستمر	٣,٨٣	٠,٧٠٧	٢	كبيرة
٣	التفاعل المهني مع التربويين والمجتمع	٣,٧٠	٠,٧٧٢	٣	كبيرة
	الإجمالي	٣,٨٤			كبيرة

يتضح من الجدول رقم (١) أن المتوسط الحسابي لجميع المحاور بلغ (٣,٨٤ من ٥)، ويقع في الفئة الثانية من فئات المقياس الخماسي (٣,٤١-٤,٢٠)، وهي الفئة التي تشير إلى درجة احتياج (كبيرة)، حيث تكوَّن هذا المجال من ثلاثة معايير أساسية، فجاء "معيار الالتزام بالقيم الإسلامية السمحة وأخلاقيات المهنة" في المرتبة الأولى، حيث كان الأكثر احتياجًا بمتوسط حسابي بلغ (٣,٩٩ من ٥)، حيث تكوَّن هذا المعيار من ست عشرة عبارة، جاءت جميعها بدرجات تشير إلى أن الاحتياج بدرجة (كبيرة)، ويُعزى تصدُّر هذا المعيار إلى أهمية تعزيز الممارسات الأخلاقية التي تنعكس في منهجية التدريس والعلاقات الاجتماعية بين العناصر البشرية في الميدان التعليمي، كما تعمل على توعية المعلمة بالتزاماتها الأخلاقية وتوعيتها بأبعاد رسالة مهنة التعليم تجاه التلميذة والمجتمع، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة قشلان (٢٠١٠) التي توصلت إلى أن الالتزام بالقيم الإسلامية وأخلاقيات المهنة كان له أهمية في تعزيز الممارسات الأخلاقية وتحسين العلاقات بين المعلم والمتعلمين، وبين المتعلمين أنفسهم.

يليه معيار "التطوير المهني المستمر" الذي جاء بمتوسط حسابي بلغ (٣,٨٣ من ٥) درجات، حيث تكوَّن هذا المعيار من عشر عبارات، جاءت جميعها بدرجات تشير إلى الاحتياج بدرجة (كبيرة)، وربما يعود ذلك إلى أن البرامج التدريبية المقدمة من قبل المشرفات لا تلبي الاحتياجات المرجوة منها، فقد يكون محتواها قديمًا ولم يتم تحديثه ليتماشى مع متطلبات العصر والتطور السريع في مجال التنمية المهنية للمعلمة من حيث التخطيط وطرق التدريس. وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة البابطين (٢٠١٨) التي توصلت إلى أن هناك العديد من البرامج التدريبية التي تلبي الاحتياجات المرجوة منها والتي تتماشى مع متطلبات العصر والتطور السريع في مجال التنمية المهنية للمعلمة من حيث التخطيط وطرق التدريس.

وأخيرًا جاء معيار "التفاعل المهني مع التربويين والمجتمع"، بمتوسط حسابي (٣,٧٠ من ٥) درجات، حيث تكوَّن هذا المعيار من تسع عبارات، جاءت جميعها بدرجات تشير إلى الاحتياج بدرجة (كبيرة)، وربما



يعود ذلك إلى أن انشـغال المعلمات بما يكلَّفن به من أعمال، وعدم القدرة على التواصـل مع التربويين والمجتمع، كما أن كبر حجم المقرر الدراسي وضيق وقت الحصص، وكثرة عدد التلميذات في الفصل الواحد قد يحول دون تواصل المعلمات بالتربويين وبالمجتمع الخارجي، ومن ناحية أخرى قد يرجع ذلك إلى أن معظم المعلمات إذا لم يحصلنَ على مكافآت مقابل هذا التفاعل والتواصل فلن يقومنَ به، وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الردادي والسميري (٢٠١٨) التي أكدت على ضرورة بناء إستراتيجية إعلامية متكاملة لتحسين الصورة الذهنية عن العمل التقني والمهني والتواصل مع جميع أطراف العلاقة بالمجتمع المدرسي (الطلاب، المعلمين، القيادات، الأسر، المجتمع).

ويرى الباحثان أن للقيم أهميةً كبيرة في شتى المراحل، والمحور الأساسي الذي تدور حوله هو الفرد، فالفرد كائن اجتماعي إنساني، وعندما يتحلَّى الإنسان بالقيم يصلح المجتمع معه، كما أنها تكسبه بناء ذاته وعلاقته مع نفسه ومع الآخرين، وتجعله يشعر بالرضا والسعادة، والاطمئنان، وتزداد ثقته بنفسه وبالآخرين، ويبتعد عن الصراعات والمخاوف والاضطرابات، ولذلك جاء معيار الالتزام بالقيم الإسلامية السمحة وأخلاقيات المهنة الأكثر احتياجًا، يليه معيار التطوير المهني المستمر، إذ إن الأخلاق أهم من العلم، فعلم بلا أخلاق إنسان بلا روح، وفي النهاية جاء معيار التفاعل المهني مع التربويين والمجتمع، إذ إن هذا الترتيب منطقي، فالمعلمة تكتسب الأخلاق، ثم تحرص على النمو المهني المستمر، فإذا ما حققت هذين المعيارين أصبحت قادرة على التفاعل مع الآخرين، وبدونهما لا تستطيع التفاعل، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة السلمي (٢٠١٩) التي أكدت على أن غرس القيم الإسلامية تجعل الفرد يشعر بالرضا والاطمئنان، والثقة بالنفس، وتختلف مع نتائج دراسة العنزي (٢٠١٩) من أن أكثر المعايير احتياجًا كان معيار إدارة الصف، يليه معيار توظيف إستراتيجيات تدريس متطورة.

ثانيًا: نتائج سؤال البحث الثاني وتفسيرها، والذي ينص على: ما الاحتياجات التدريبية لمعلمات العلوم الشرعية بالمرحلة الابتدائية في مجال المعرفة المهنية في ضوء المعايير المهنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية؟ حيث تم حساب التكرارات والنسبة والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لعبارات المعايير الأربعة فجاءت إجمالاً كما يبينها الجدول التالي:

جدول (٢): المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعياري وترتيب المعايير الأساسية لمجال المعرفة المهنية.

م	المعيار	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الحاجة
١	الإلمام بالمهارات اللغوية والكمية والرقمية	٣,٧٨	٠,٦٦٥	١	كبيرة
٢	المعرفة بالطالب وكيفية تعلمه	٣,٤٩	٠,٩٠٩	٤	كبيرة
٣	المعرفة بمحتوى التخصص وطرق تدريسه	٣,٦٣	٠,٩٠٥	٢	كبيرة
٤	المعرفة بالمنهج وطرق التدريس العامة	٣,٦٢	٠,٨٢٢	٣	كبيرة
	الإجمالي	٣,٦٣			كبيرة

يتضح من الجدول رقم (٢) أن المتوسط الحسابي لجميع المحاور بلغ (٣,٦٣ من ٥)، ويقع في الفئة الثانية من فئات المقياس الخماسي (٣,٤١-٤,٢٠)، وهي الفئة التي تشير إلى درجة احتياج (كبيرة)، حيث

تكوَّن هذا المجال من أربعة معايير أساسية، فجاء معيار "الإلمام بالمهارات اللغوية والكمية والرقمية" في المرتبة الأولى، هو الأكثر احتياجًا بين المعايير الأربعة بمتوسط حسابي بلغ (٣,٧٨ من ٥)، حيث تكوَّن هذا المعيار من إحدى عشرة عبارة، جاءت جميعها بدرجات تشير إلى الاحتياج بدرجة (كبيرة)، وربما يعود ذلك إلى أن المعلمة لا تستطيع أن تعيش مدى حياتها بمجموعة محددة من المعارف والمهارات اللغوية، مما يتطلب تنمية المهارات اللغوية والكمية والكيفية لديها لمواكبة الانفجار المعرفي الذي يعيشه العالم، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه الخطيب (٢٠١٣) من أن تنمية المهارات اللغوية والمعرفية من أهم المهارات اللازم الاهتمام بها لدى المعلمين، وتختلف مع نتائج دراسة الخباز(٢٠١٨) التي توصلت إلى أن أكثر المجالات احتياجًا مجال التقويم يليه التنفيذ، ثم التخطيط، يليه إدارة الصف، ولم تتطرق إلى تنمية المهارات اللغوية.

يليه معيار "المعرفة بمحتوى التخصص وطرق تدريسه" بمتوسط حسابي بلغ (٣,٦٣ من ٥) درجات، حيث تكوَّن هذا المعيار من أربع عبارات، جاءت جميعها بدرجات تشير إلى الاحتياج بدرجة (كبيرة)، وربما يعود ذلك إلى أن من سمات المعلمة الناجحة المعرفةَ بمحتوى تخصصها وطرق تدريسها، كما أنها من متطلبات التدريس، إذ لابد من إلمام المعلمة بمعلومات وفنيات تساعدها من تأدية عملها بكفاءة و اقتدار، وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة العتيبي (٢٠١٨) من أن المعلم يحتاج للتدريب على وسائل التدريس والأساليب الحديثة لتوصيل المعلومات للطلبة، كما يحتاج إلى المزيد من التخطيط وإدارة الصف، وتنظيمه، حتى يكون فعالاً في التنظيم البيئي والصفي، إيجابيًا في تأثيره على شخصية الطلاب، ودراسة العنزي (٢٠١٩) التي توصلت إلى أن الاحتياجات التدريبية للمعلمين بالمرحلة الابتدائية في مدينة تبوك في ضوء المعايير المهنية المعاصرة جاءت كبيرة، وخاصة في المجالين (إدارة الصف، وتوظيف إستراتيجيات تدريس متطورة).

ثم المعيار في المرتبة الثالثة معيار "المعرفة بالمنهج وطرق التدريس العامة" بمتوسط حسابي بلغ (٣,٦٢ من ٥) درجات، حيث تكوَّن هذا المعيار من ثماني عبارات، جاءت جميعها بدرجات تشير إلى الاحتياج بدرجة (كبيرة)، وربما يعود ذلك إلى أن العملية التربوية لا تكون فعالة إذا لم تكن هناك معلمة كفوءة وقادرة على تحمُّل تبعاتها و إنجاز مسؤولياتها، فهي إذن لن تصلح إلا بصلاح المعلمة التي هي مناط الأمل في التطوير الجذري المنشود، سواء في مجالات المناهج أو طرق التدريس، أو الوسائل والمعينات التعليمية، أو النشاط المدرسي الذي يجب أن يمتد لإصلاح البيئة التعليمية ككل، وأن تكون على بصيرة بالمنهج، وبطرق تدريسه و إيصاله للتلميذات، وهذا يفرض على المعلمة أن تكون واسعة الثقافة، ملمَّة بالمادة التي تدرسها وبأساليب التربية ووسائلها الحديثة وبمتطلبات مجتمعها المحلي والقومي، وبمشكلات البيئة المدرسية والمحلية، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة السماني (٢٠١٦) من أن طبيعة المعرفة الناتجة عن الاكتشافات العلمية المتسارعة قد عدلت في مهام المعلم ووظائفه التقليدية وما ينبغي أن يقوم بتدريسه، وهذا يتطلب نوعًا جيدًا من المعلمين، ونوعًا مبتكرًا من مهارات التدريس، وتحقيق ذلك يتطلب ضرورة إعداد المعلم إعدادًا علميًا ومهنيًا متطورًا بجانب تدريب نوعي مهني مستمر يراعي مطالب التلاميذ وطموحاتهم ومطالب البيئة والمجتمع الذي يعيشون فيه.

وأخيرًا جاء معيار "المعرفة بالطالب وكيفية تعلمه" بمتوسط حسابي (٣,٤٩ من ٥) درجات، حيث تكوَّن هذا المعيار من ثماني عبارات، جاءت جميعها بدرجات تشير إلى الاحتياج بدرجة (كبيرة)، ما عدا عبارتين جاءتا بدرجة احتياج (متوسطة)، وربما يعود ذلك إلى أن المعرفة بالتلميذة وخصائص نموها هي المدخل الحقيقي لعملية التعليم، وهي التي تقود إلى كيفية تقديم الإرشادات والتوجيهات للتلميذات والتعرف على مكونات شخصياتهن ومطالب نموهن واحتياجاتهن والتفريق بين الحالات السلوكية الطبيعية وغير الطبيعية ومعالجتها من خلال الأنشطة المتنوعة، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الهاشمي وآخرين (٢٠١٨) التي أكدت على أنه ينبغي أن يستند المعلم في عمله إلى قاعدة فكرية متينة، ويدرك أهمية مهنته، ودوره في عصر العولمة، و أنه لم يعُد المصدر الوحيد للمعلومات، وأن عليه امتلاك كفايات متنوعة ليمارس مهنته على الوجه الأكمل.

ويرى الباحثان أن هذه الاحتياجات وفق ترتيب المعايير الأربعة مرتبة ترتيبًا منطقيًا، إذ إن أهم الاحتياجات المطلوبة لدى المعلمة أن تكون ملمّة بالمهارات اللغوية، فبدونها لا يصلح أن تكون معلمة ناجحة، ثم المعرفة بمحتوى تخصصها الذي تقوم بتدريسه للتلميذات، والذي تحتاج إلى أن تتمكن منه، ثم المعرفة بالمنهج وبطرق تدريسه المناسبة لإكسابه للتلميذات، والتي تتطلب أن تكون المعلمة على وعي بها وخاصة الحديثة والتقنية منها، وأن تكون ملمّة بكل دقائق ومحتويات المنهج، وفي النهاية تأتي الحاجة إلى معرفة الفروق الفردية بين التلميذات، ومعرفة خصائصهن وكيفية التعامل معهن، وكيفية تنشيط تفاعلهن وتواصلهن مع بعضهن ومع المعلمة، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة شنين (٢٠١٧) التي توصلت إلى أن الاحتياجات التدريبية اللازمة للمعلم تتمثل حسب الترتيب التنازلي في مجال التخطيط للدرس، ثم مجال تنفيذ الدرس، ثم مجال تقويم الدرس، وكذلك تختلف مع ما توصلت إليه نتائج دراسة العتيبي (٢٠١٨) من أن المعلم يحتاج إلى التدريب على وسائل التدريس والأساليب الحديثة لتوصيل المعلومات للطلبة، كما يحتاج إلى معرفة المزيد عن التخطيط وإدارة الصف وتنظيمه، والتدريب على الوسائل التعليمية المختلفة.

ثالثاً: نتائج سؤال البحث الثالث وتفسيرها، والذي ينص على: ما الاحتياجات التدريبية لمعلمات العلوم الشرعية بالمرحلة الابتدائية في مجال الممارسة المهنية في ضوء المعايير المهنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية؟ حيث تم حساب التكرارات والنسبة والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لعبارات المعايير الثلاثة، فجاءت إجمالاً كما يبينها الجدول التالي:

جدول (٣): المتوسطات الحسابية والإنحر افات المعياري وترتيب المعايير الأساسية الممارسة المهنية.

م	المعيار	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الحاجة
١	تخطيط الوحدات الدراسية وتنفيذها	٣,٧٦	٠,٧٠٧	١	كبيرة
٢	تهيئة بيئات تعلم تفاعلية وداعمة للطالب	٣,٧٦	٠,٧٥٠	٢	كبيرة
٣	تقويم أداء الطالب	٣,٧٤	٠,٧٢٤	٣	كبيرة
	الإجمالي	٣,٧٥			كبيرة

يتضح من الجدول رقم (٣) أن المتوسط الحسابي لجميع المحاور بلغ (٣,٧٥ من ٥)، ويقع في الفئة الثانية من فئات المقياس الخماسي (٣,٤١-٤,٢٠)، وهي الفئة التي تشير إلى درجة احتياج (كبيرة)، حيث تكوَّن هذا المجال من ثلاثة معايير أساسية، فجاء معيار "تخطيط الوحدات الدراسية وتنفيذها" في المرتبة الأولى، وهو الأكثر احتياجًا بين هذه المعايير الثلاثة بمتوسط حسابي بلغ (٣,٧٦ من ٥)، وبانحراف معياري أقل من المعيار التالي حيث بلغ (٠,٧٠٧)، حيث تكوَّن هذا المعيار من ست عشرة عبارة، جاءت جميعها بدرجات تشير إلى الاحتياج بدرجة (كبيرة)، وربما يعود ذلك إلى انخفاض مستوى الدورات التدريبية المقدمة للمعلمات، وضعف أثر التطبيق ونقله للصف أو التطوير المستمر في محتوى مناهج العلوم الشرعية، وغياب النموذج الأفضل لتخطيط موضوعات المنهج. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة البابطين (٢٠١٨) التي توصلت إلى أن التخطيط للتدريس جاء في المرتبة الأولى للاحتياجات، يليه في المرتبة الثانية مجال تنفيذ التدريس، وفي المرتبة الثالثة جاء مجال تقويم التدريس، وفي المرتبة الرابعة جاء مجال أساليب التدريس، كما تتفق مع نتائج دراسة شنين (٢٠١٧) التي توصلت إلى أن التخطيط جاء في المرتبة الأولى من الاحتياجات، يليه تقويم الخطط، وجاء في المرتبة الثالثة التنفيذ.

يليه معيار "تهيئة بيئات تعلم تفاعلية وداعمة للطالب" الذي جاء بنفس متوسط المعيار الأول بمتوسط حسابي بلغ (٣,٧٦ من ٥)، ولكن بانحراف معياري أكبر بلغ (٠,٧٥٠)، حيث تكوَّن هذا المعيار من سبع عشرة عبارة، جاءت جميعها بدرجات تشير إلى الاحتياج بدرجة (كبيرة)، وربما يعود ذلك إلى التحول الكبير والمهم الذي حصل في النظر إلى وظيفة المعلمة، فبدلاً من النظرة السابقة إلى المعلمة على أنها الخبيرة التي تصدر التوجيهات وتملي على التلميذات ما يجب أن يفعلنه أو يحفظنه، صار عمل المعلمة ميسرةً ومنسقة للتعليم داخل المدرسة، فوظيفة المعلمة تهيئة البيئة المناسبة للتعليم والتعلم، و إيجاد تفاعل صفي يساعد على توسيع مدى هذا التعلم، أما طريقتها فلم تعُد اتباع خطوات محددة من خبراء أعلى منها، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العنزي (٢٠١٩) التي توصلت إلى ضرورة تدريب المعلمين على توفير بيئة صفية آمنة ومحفزة وممتعة للتعلم والتفاعل النشط.

وأخيرًا جاء معيار "تقويم أداء الطالب" بمتوسط حسابي (٣,٧٤ من ٥)، حيث تكوَّن المعيار من سبع عشرة عبارة، جاءت جميعها بدرجات تشير إلى الاحتياج بدرجة (كبيرة)، وربما يعود ذلك إلى أن النظام التعليمي دومًا متجدد وتحتاج المعلمة الإلمام بجديد النظام التقويمي، كما أن النظام التعليمي يتطلب من المعلمة تقديم تقارير حول مستوى أداء التلميذات، حيث يعتقد ويمارس كثير من المعلمات مفهوم التقويم على أنه اختبارات تحريرية فقط، مما يتطلب المعرفة أكثر بأدوات التقويم و أنواعه. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة شنين (٢٠١٧) التي توصلت إلى أن مجال تقويم الدرس جاء أيضًا في المرتبة الثالثة.

ويرى الباحثان أن أغلب المعلمات في حاجة ماسة إلى التنمية المهنية في مجال التخطيط والتنفيذ؛ نظرًا لأن معظمهن يعاني من صعوبات فعلية في هذا الجانب، من خلال تدريبهن على معرفة طبيعة التلميذات اللاتي ستُقدم لهن الوحدة، وتحديد أهداف الوحدة، واختيار محتوى الوحدة وتنظيمه، واختيار الأنشطة التعليمية المناسبة وتنظيمها، وإعداد المواد والأدوات والوسائل التعليمية، وإعداد خطة تنظيم الوحدة، ثم تأتي الحاجة بعد ذلك إلى تدريب المعلمات على تهيئة بيئة تعلم داعمة لتعلم التلميذات،

وجذابة لهن تراعي خصـــائصـــهن، وخصـــائص نموهن، وتراعي الفروق الفردية بينهن، ثم يأتي دور التقويم، والذي يجب أن تكون المعلمة على وعي ودراية بأساليبه الحديثة، وبكيفية استخدامها، ووقت استخدامها، وكيف تســتخدم التقويم المســتمر الذي تســتطيع من خلاله التعرف على الإيجابيات وتدعيمها، والسـلبيات وعلاجها، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتيجة دراسة البابطين (٢٠١٨) التي توصلت إلى أن ترتيب الاحتياجات التدريســـية جاء مرتبًا تنازليًّا، حيث جاء في المرتبة الأولى مجال التخطيط للتدريس، يليه في المرتبة مجال تنفيذ التدريس، وفي المرتبة الثالثة جاء مجال تقويم التدريس، في حين تختلف مع نتائج دراسة القاضــي (٢٠١٦) التي توصــلــت إلى أن الاحتياجات ســـواء الأدائية أو المهنية كانت كبيرة، وأن تخطيط الوحدات الدراسية وتنفيذها من هذه الاحتياجات.

رابعاً: نتائج سؤال البحث الرابع وتفسيرها، والذي ينص على: هل توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مســتوى ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسّــطات اســتجابات أفراد العينة تُعزى لمتغيِّر المؤهل الدراســي وســنوات الخبرة والحصول على دورات تدريبيه في المجال المهني من عدمه؟

تم إجراء اختبار حساب تحليل التباين الأحادي –أنوفا- (One-Way ANOVA Test) للكشف عن الفروق في استجابات عينة البحث نحو مجالات المعايير الثلاثة (المؤهل الدراسي وسنوات الخبرة والحصول على دورات تدريبية في المجال المهني)، وجاءت النتائج كالآتي:

جدول (٤): اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA Test) للكشــف عن الفروق في اســتجابات عينة البحث نحو مجالات المعايير الثلاثة تعزى لمتغير (المؤهل الـدراســي وســنوات الخبرة والحصول على دورات تدريبيه في المجال المهني)

المتغير	المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة	التعليق
المؤهل الدراسي	القيم والمسؤوليات المهنية	بين المجموعات	١,٥٨٢	٤	٠,٣٩٦	٠,٩٣٩	٠,٤٤٤	غير دالة
		داخل المجموعات	٤٧,٢٠٤	١١٢	٠,٤٢١			
		المجموع	٤٨,٧٨٦	١١٦				
	المعرفة المهنية	بين المجموعات	٢,٦٩٤	٤	٠,٦٧٤	١,٣٥٢	٠,٢٥٥	غير دالة
		داخل المجموعات	٥٥,٧٨٧	١١٢	٠,٤٩٨			
		المجموع	٥٨,٤٨٢	١١٦				
	الممارسة المهنية	بين المجموعات	٢,٤٧٧	٤	٠,٦١٩	١,٣١١	٠,٢٧٠	غير دالة
		داخل المجموعات	٥٢,٩١٧	١١٢	٠,٤٧٢			
		المجموع	٥٥,٣٩٤	١١٦				
سنوات الخبرة	القيم والمسؤوليات المهنية	بين المجموعات	١,٥٨٢	٤	٠,٣٩٦	٠,٩٣٩	٠,٤٤٤	غير دالة
		داخل المجموعات	٤٧,٢٠٤	١١٢	٠,٤٢١			
		المجموع	٤٨,٧٨٦	١١٦				

المتغير	المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة	التعليق
	المعرفة المهنية	بين المجموعات	٢,٦٩٤	٤	٠,٦٧٤	١,٣٥٢	٠,٢٥٥	غير دالة
		داخل المجموعات	٥٥,٧٨٧	١١٢	٠,٤٩٨			
		المجموع	٥٨,٤٨٢	١١٦				
	الممارسة المهنية	بين المجموعات	٢,٤٧٧	٤	٠,٦١٩	١,٣١١	٠,٢٧٠	غير دالة
		داخل المجموعات	٥٢,٩١٧	١١٢	٠,٤٧٢			
		المجموع	٥٥,٣٩٤	١١٦				
والحصول على دورات تدريبية في المجال المهني	القيم والمسؤوليات المهنية	بين المجموعات	١,٥٨٢	٤	٠,٣٩٦	٠,٩٣٩	٠,٤٤٤	غير دالة
		داخل المجموعات	٤٧,٢٠٤	١١٢	٠,٤٢١			
		المجموع	٤٨,٧٨٦	١١٦				
	المعرفة المهنية	بين المجموعات	٢,٦٩٤	٤	٠,٦٧٤	١,٣٥٢	٠,٢٥٥	غير دالة
		داخل المجموعات	٥٥,٧٨٧	١١٢	٠,٤٩٨			
		المجموع	٥٨,٤٨٢	١١٦				
	الممارسة المهنية	بين المجموعات	٢,٤٧٧	٤	٠,٦١٩	١,٣١١	٠,٢٧٠	غير دالة
		داخل المجموعات	٥٢,٩١٧	١١٢	٠,٤٧٢			
		المجموع	٥٥,٣٩٤	١١٦				

يتبين من جدول (٤) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابات عينة البحث نحو مجال القيم والمسؤوليات المهنية، ومجال المعرفة المهنية، ومجال الممارسة المهنية تُعزى للمتغيرات الثلاثة (المؤهل الدراسي وسنوات الخبرة والحصول على دورات تدريبية في المجال المهني)، حيث كانت مستويات الدلالة أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥)، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الغامدي (٢٠١٠) التي دلت على وجود فروق ترجع لمتغير الخبرة، وذلك لصالح المعلمات ذوات الخبرة أكثر من ١٠ سنوات، في حين تتفق هذه النتيجة مع دراسة الغامدي (٢٠١٣) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ترجع لمتغير الخبرة التدريسية.

خامسًا: نتائج سؤال البحث الخامس وتفسيرها، والذي ينص على: هل توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات استجابات أفراد العينة تعود لعامل اختلاف الصف الدراسي؟ تم إجراء اختبار حساب تحليل التباين الأحادي –أنوفا-One-Way ANOVA) للكشف عن الفروق في استجابات عينة البحث نحو مجالات المعايير الثلاثة تُعزى لمتغير اختلاف الصف الدراسي، وجاءت النتائج كالآتي:

جدول (٥): اختبار تحليل التباين الأحادي أنوفا للكشف عن الفروق في استجابات عينة البحث نحو مجالات المعايير الثلاثة تعزى لمتغير اختلاف الصف الدراسي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة	التعليق
القيم والمسؤوليات المهنية	بين المجموعات	٢,٥١٤	٢	١,٢٥٧	٣,٠٩٧	٠,٠٤٩	دالة
	داخل المجموعات	٤٦,٢٧٢	١١٤	٠,٤٠٦			
	المجموع	٤٨,٧٨٦	١١٦				
المعرفة المهنية	بين المجموعات	١,٩٠٥	٢	٠,٩٥٣	١,٩٢٠	٠,١٥١	غير دالة
	داخل المجموعات	٥٦,٥٧٦	١١٤	٠,٤٩٦			
	المجموع	٥٨,٤٨٢	١١٦				
الممارسة المهنية	بين المجموعات	٠,٦٨٥	٢	٠,٣٤٣	٠,٧١٤	٠,٤٩٢	غير دالة
	داخل المجموعات	٥٤,٧٠٨	١١٤	٠,٤٨٠			
	المجموع	٥٥,٣٩٤	١١٦				
المجموع الكلي	بين المجموعات	١,٣٨٨	٢	٠,٦٩٤	١,٧١٦	٠,١٨٤	غير دالة
	داخل المجموعات	٤٦,١٢٢	١١٤	٠,٤٠٥			
	المجموع	٤٧,٥١٠	١١٦				

يتبين من جدول (٥) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابات عينة البحث نحو مجال المعرفة المهنية، ومجال الممارسة المهنية أو المجموع الكلي تُعزى لمتغير الصف الدراسي، حيث كان مستوى الدلالة (α = ٠,١٥١) و(٠,٤٩٢) و(٠,١٨٤) على الترتيب، وهو أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥)، أي أن باختلاف الصفوف الدراسية لعينة البحث لم تتأثر استجابتهم لعبارات مجالي المعرفة المهنية والممارسة المهنية ومجموع المجالات، في حين توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابات عينة البحث نحو مجال القيم والمسؤوليات المهنية تعزى لمتغير الصف الدراسي، حيث كان مستوى الدلالة (α = ٠,٠٤٩) وهي أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥)، أي أن باختلاف الصفوف الدراسية لعينة البحث تأثرت استجابتهم لعبارات مجال القيم والمسؤوليات المهنية، وللبحث عن اتجاه هذا التأثير تم تنفيذ الاختبار البعدي (LSD)، وجاءت نتائجه كالآتي:

جدول (٦): الاختبار البعدي LSD لقياس اتجاه تأثير الصفوف الدراسية على مجال القيم والمسؤوليات المهنية لعينة البحث.

الصف الدراس	المتغيرات	المتوسطات	نتائج الفرق	مستوى الدلالة	التعليق
الصف السادس المتوسط= ٣,٦٦٤	الصف الرابع	٣,٩٧٠	*-٣.٥٦٤٠-	٠,٠٣٦	دالة
	الصف الخامس	٣,٩٧٧	*-٣١٢٢٧.-	٠,٠٣١	دالة

يتبين من جدول (٦) أن اتجاه الفروق كانت ذات دلالة إحصائية لصالح استجابات معلمات الصف الرابع والخامس على مجال القيم والمسؤوليات المهنية، عن استجابات معلمات الصف السادس على نفس المجال، ويُعزى ذلك إلى أن الصفين الرابع والخامس تبدأ فيهما زيادة نصاب المعلمات من الحصص كما تضاف مقررات أخرى للدراسة كمقرر(التجويد) و(الحديث والسيرة)، ويُعزى ذلك إلى طبيعة التعلم في هاتين المرحلتين وحاجاتها كالاستطلاع والاستكشاف وخصائص النمو كنمو المفاهيم والزيادة في الحصيلة اللغوية، مما يبرر لهذه الفئة احتياجًا أكبر في التدريب؛ حتى يكون هناك أثر تدريبي واضح على طالبات هاتين المرحلتين في أساليب وطرق تعليمية تناسب القدرات والسمات الخاصة بالطالبات.

وتتفق مع نتيجة دراسة قشلان (٢٠١٠) التي توصلت إلى ضرورة الالتزام بالقيم الإسلامية وأخلاقيات المهنة للمعلمين، وأن له أهمية بالغة في تعزيز الممارسات الأخلاقية وتحسين العلاقات الاجتماعية بين المعلم والمتعلمين من جهة، والمتعلمين وبعضهم بعضًا من جهة أخرى، كما أن الالتزام بالقيم الإسلامية تجعل المعلمة ملتزمة بالقيم الأخلاقية تجاه طالباتها، ورسالتها ومجتمعها.

نتائج البحث

ملخص نتائج الإجابة على سؤال البحث الأول حول الاحتياجات التدريبية لمعلمات العلوم الشرعية بالمرحلة الابتدائية في مجال القيم والمسؤوليات المهنية في ضوء المعايير المهنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية.

١. أظهرت النتائج أن هناك احتياجًا كبيرًا للدورات التدريبية المهنية لمعلمات العلوم الشرعية بالمرحلة الابتدائية في مجال "القيم والمسؤوليات المهنية" بمتوسط بلغ (٣,٨٤ من ٥)، حيث تكوَّن هذا المجال من ثلاثة معايير رئيسة، وأظهرت النتائج أن الاحتياج إلى دورات تدريبية لمعيار "الالتزام بالقيم الإسلامية السمحة وأخلاقيات المهنة" جاءت بمتوسط حسابي بلغ (٣,٩٩ من ٥)، أي درجة احتياج (كبيرة)، حيث أشارت النتائج إلى أن جميع عناصر هذا المعيار الستة عشرة جاءت بدرجات تشير إلى الاحتياج بدرجة (كبيرة)، حيث تراوح متوسطات هذه العناصر ما بين (٣,٨٣ و ٤,١٩ من ٥).

٢. كما أظهرت النتائج أن الاحتياج إلى معيار التطوير المهني المستمر بمتوسط حسابي بلغ (٣,٨٣ من ٥)، أي درجة احتياج (كبيرة)، حيث أشارت النتائج إلى أن جميع عناصر هذا المعيار العشرة تشير إلى الاحتياج بدرجة (كبيرة)، فتراوحت متوسطات هذه العناصر ما بين (٣,٨٨ و ٣,٧٥ من ٥).

٣. وأظهرت النتائج الاحتياج إلى التفاعل المهني مع التربويين والمجتمع بمتوسط حسابي بلغ (٣,٧٠ من ٥)، أي درجة احتياج (كبيرة)، حيث أشارت النتائج إلى أن جميع عناصر هذا المعيار التسعة بدرجات تشير إلى الاحتياج بدرجة (كبيرة)، فتراوحت متوسطات هذه العناصر ما بين (٣,٨٩ و ٣,٥٨ من ٥).

ملخص نتائج الإجابة على سؤال البحث الثاني حول الاحتياجات التدريبية لمعلمات العلوم الشرعية بالمرحلة الابتدائية في مجال المعرفة المهنية في ضوء المعايير المهنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية.

١. أظهرت النتائج أن هناك احتياجًا كبيرًا حول المحور الثاني مجال المعرفة المهنية بمتوسط بلغ (٣,٦٣ من ٥)، حيث تكوَّن هذا المحور من أربعة معايير فرعية، فأظهرت النتائج إلى أن الاحتياج إلى معيار الإلمام بالمهارات اللغوية والكمية والرقمية بمتوسط حسابي بلغ (٣,٧٨ من ٥)، أي درجة احتياج (كبيرة)، فأشارت النتائج إلى أن جميع عناصر هذا المعيار الأحد عشر جاءت بدرجات تشير إلى الاحتياج بدرجة (كبيرة)، فتراوحت متوسطات هذه العناصر ما بين (٣,٩١ و٣,٦٣ من ٥).
٢. كما أظهرت النتائج إلى أن هناك احتياجًا كبيرًا إلى معيار المعرفة بالطالب وكيفية تعلمه بمتوسط حسابي بلغ (٣,٤٩ من ٥)، أي بدرجة احتياج (كبيرة)، فأشارت النتائج إلى أن جميع عناصر هذا المعيار الثمانية جاءت بدرجات تشير إلى الاحتياج بدرجة (كبيرة) ما عدا عبارتين جاءتا بدرجة احتياج (متوسطة)، فتراوحت متوسطات هذه العناصر ما بين (٣,٣٨ و ٣,٦١ من ٥).
٣. وأظهرت النتائج إلى أن هناك احتياجًا كبيرًا إلى معيار المعرفة بمحتوى التخصص وطرق تدريسه بمتوسط حسابي بلغ (٣,٦٣ من ٥)، أي بدرجة احتياج (كبيرة)، فأشارت النتائج إلى أن جميع عناصر المعيار الأربعة تشير إلى الاحتياج بدرجة (كبيرة)، فتراوحت متوسطاتها ما بين (٣,٥٧ و ٣,٧١ من ٥).
٤. وأخيرًا، أظهرت النتائج أن هناك احتياجًا كبيرًا أيضًا إلى معيار المعرفة بالمنهج وطرق التدريس العامة بمتوسط حسابي بلغ (٣,٦٢ من ٥)، أي بدرجة احتياج (كبيرة)، فأشارت النتائج إلى أن جميع عناصر المعيار الثمانية تشير إلى الاحتياج بدرجة (كبيرة)، فتراوحت متوسطاتها ما بين (٣,٥١ و٣,٧٢ من ٥ درجات).

ملخص نتائج الإجابة عن سؤال البحث الثالث حول الاحتياجات التدريبية لمعلمات العلوم الشرعية بالمرحلة الابتدائية في مجال الممارسة المهنية في ضوء المعايير المهنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية.

١. أظهرت النتائج أن هناك احتياجًا كبيرًا حول المحور الثالث الممارسة المهنية بمتوسط بلغ (٣,٧٥ من ٥)، حيث تكوَّن هذا المحور من ثلاثة معايير فرعية، فأظهرت النتائج أن هناك احتياجًا إلى معيار تخطيط الوحدات الدراسية وتنفيذها بمتوسط حسابي بلغ (٣,٧٦ من ٥)، أي درجة احتياج (كبيرة)، حيث إن هناك احتياجًا إلى عناصره الستة عشر، والتي جاءت بمتوسطات حسابية بين (٣,٥٩ و ٣,٩١ من ٥).
٢. كما أظهرت النتائج إلى أن هناك احتياجًا كبيرًا إلى معيار تهيئة بيئات تعلم تفاعلية وداعمة للطالب بمتوسط حسابي بلغ (٣,٧٦ من ٥)، أي بدرجة احتياج (كبيرة)، حيث إن هناك احتياجًا إلى عناصره السبعة عشر بدرجة (كبيرة)، والتي جاءت بمتوسطات حسابية بين (٣,٦٤ و ٣,٩١ من ٥).
٣. وأخيرًا، أظهرت النتائج أن هناك احتياجًا كبيرًا أيضًا إلى معيار تقويم أداء الطالب بمتوسط حسابي بلغ (٣,٧٤ من ٥)، أي بدرجة احتياج (كبيرة)، حيث إن هناك احتياجًا إلى جميع عناصره السبعة عشر بدرجة كبيرة، والتي جاءت بمتوسطات حسابية بين (٣,٦٠ و٣,٨٧ من ٥).

ملخص نتائج الإجابة عن السـؤال الرابع: حول التعرّف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطات استجابات أفراد العينة تُعزى لمتغيّر المؤهل الدراسي وسنوات الخبرة والحصول على دورات تدريبيه في المجال المهني من عدمه

١. أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابات عينة البحث نحو مجال القيم والمسؤوليات المهنية ومجال المعرفة المهنية، ومجال الممارسة المهنية تُعزى للمتغيرات الثلاثة (المؤهل الدراسي وسنوات الخبرة والحصول على دورات تدريبية في المجال المهني)، حيث كانت مستويات الدلالة أكبر من مستوى الدلالة (٠.٠٥).

ملخص إجابات السؤال الخامس: حول التعرُّف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة تعود لعامل اختلاف الصف الدراسي.

٢. أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابات عينة البحث نحو المجموع الكلي للمجالات و مجال المعرفة المهنية، ومجال الممارسة المهنية تعزى لمتغير الصف الدراسي حيث كان مستوى الدلالة (α=٠,١٥١) و(٠,٤٩٢) على الترتيب، وهو أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥)، أي أنه باختلاف الصفوف الدراسية لعينة البحث لم تتأثر استجابتهم لعبارات مجالي المعرفة المهنية والممارسة المهنية، في حين توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابات عينة البحث نحو مجال القيم والمسؤوليات المهنية تعزى لمتغير الصف الدراسي حيث كان مستوى الدلالة (α=٠,٠٤٩)، وهي أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥)، أي أنه باختلاف الصفوف الدراسية لعينة البحث تأثرت استجاباتهم لعبارات مجال القيم والمسؤوليات المهنية، وأن اتجاه الفروق كانت ذات دلالة إحصائية لصالح استجابات معلمات الصف الرابع والخامس الابتدائي.

ثانياً: توصيات البحث

في ضوء نتائج البحث؛ خرج البحث بالتوصيات الآتية:

١. تضمين برامج ومناهج كليات التربية لإعداد معلمات العلوم الشرعية بالمعايير المهنية وإعادة بناء البرامج التدريبية بما يتوافق مع احتياجاتهم التدريبية المهنية.
٢. تفعيل واستحداث سبل للتواصل مع أولياء الأمور من خلال برنامج الواتس آب والمجموعات المختلفة، واستخدام وسائل التواصل الاجتماعي لتفعيل ذلك، بحيث تكون هناك متابعة من أولياء الأمور لأبنائهم ليمكن التواصل بفاعلية معهم، لتحديد نقاط القوة لدى أبنائهم وما يواجههم من تحديات.
٣. تدريب معلمات العلوم الشرعيّة على كيفية تخطيط الوحدات والأنشطة الدراسية مع مراعاة مصفوفة المدى والتتابع وكيفية ربطها بمواقف الحياة الواقيعة.
٤. عقد ورش عمل في كل مدرسة من خلال المشرفين التربويين لتدريب المعلمات على استيعاب النص المقروء، ومهارات الفهم القرائي، وكيفية توظيف النص المقروء والمسموع في العملية التعليميّة.
٥. تهيئة معلمات العلوم الشرعيّة لبيئات تعليمية تفاعلية من خلال استثمار وقت التدريس وحسن استخدام أنشطة التعلّم.

٦. **الاهتمام بما تضمنه مجال القيم والمسئوليات المهنية.**
٧. **الاهتمام بما تضمنه معيار الالتزام بالقيم الإسلامية وخاصة تطبيق الأهداف التعليمية.**

قائمة المراجع

أولا: المراجع العربية

أبانمي، فهد (٢٠١٤). الاحتياجات التدريبية لمعلم التربية الإسلامية اللازمة لاستخدام التعليم الإلكتروني في التدريس. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٨*(١)، ١٥٩-٢٠٧.

أبو ثنتين، نواف (٢٠١٨). تقويم أداء معلم العلوم للمرحلة المتوسطة بمحافظة ضريه في ضوء المعايير المهنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلم. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٢٦ (٣)، ٣٤٤-٣٧٥.

الأحمدي، عبد الله (٢٠٠٦). *الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية في مدينة جدة*. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة صنعاء، اليمن.

البابطين، عبدالرحمن (٢٠١٨). درجة الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الملك سعود. *مجلة رسالة التربية وعلم النفس*، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية،٦٠، ١٧-٤٣.

البرناوي، عبد الكريم وأمل، علي (٢٠١٩). حاجات التطوير المهني لمعلمي العلوم الطبيعية، *المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث،٣* (٣)، ٦٦-٥٠.

الحربي، غازي (٢٠١٦، أبريل). رؤية ٢٠٣٠ التعليم والتحول الوطني. *مجلة معرفة، ٢٤٧*، ٢٧-٢٩.

الخباز، منى (٢٠١٨). تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمات المرحلة الابتدائية بمنطقة الفروانية التعليمية بدولة الكويت. *مجلة البحث العلمي في التربية، ١٩* (٤)، ٩٥- ١١٥.

الخطيب، براءة (٢٠١٣). الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الأساسي في مجال الإدارة الصفية كما يراها المعلمون. *مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية*، ٢٩(١)، ٢٧٢-٢٣٥.

الردادي، فهد والسميري، عمر (٢٠١٨). دور مبادرة التأهيل التقني والمهني في تنمية اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية نحو العمل التقني والمهني. *رسالة التربية وعلم النفس*، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، جامعة الملك سعود، ٦٢، ٢٩-٥٣.

رصرص، حسن (٢٠١٣). تصور مقترح لتطوير أداء معلمي الرياضيات بمدارس غزة في ضوء المعايير المهنية المعاصرة. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية بفلسطين، ٢١* (٣)، ٣٧٦-٣٥٣.

الرميزان، نهاء (٢٠١٨). *درجة توافر المعايير المهنية للمعلمين لدى معلمات العلوم الشرعية للمرحلة المتوسطة في تقويم الطالبات وتعلمهن بمدينة الرياض*. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الملك سعود، الرياض.

الزهراني، عبد المجيد (١٤٢٦). *الحاجات التدريبية لمعلمي العلوم الشرعية في المرحلة الابتدائية*. (رسالة ماجستير غير منشورة) كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

السلمي، أحلام (٢٠١٩). مفهوم القيم وأهميتها في العملية التربوية وتطبيقاتها السلوكية من منظور إسلامي. مجلة العلوم التربوية والنفسية، المركز القومي للبحوث بغزة،٣ (٢)، ٧٩- ٩٤.

السماني، محمد (٢٠١٦). الاحتياجات التدريبية المهنية للمعلمين من خريجي كليات التربية بالجامعات السودانية. *مجلة الجزيرة للعلوم التربوية والنفسية*، ١٣ (١).

الشمري، ثاني واللهيبي، محمد والطائي، قيس (٢٠١٩). الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ١٠٨ ، ٣٨٦-٤٠٢

شنين، فاتح الدين (٢٠١٧). و اقع الاحتياجات التدريبية لمعلمي المدارس الابتدائية من وجهة نظرهم. *مجلة العلوم الإنسانية الاجتماعية*، جامعة قاصدي مرباح، ٣٠، ١١٦-١٠٩.

الشهري، ظافر (٢٠١٢). *تقييم الأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية في ضوء المعايير المهنية للمعلم السعودي*. (رسالة ماجستير غير منشورة).جامعة الطائف، الطائف.

العتيبي، بيان (٢٠١٨). الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية التابعة لمركز غرب بمدينة الرياض. *مجلة العلوم التربوية النفسية*، المركز القومي للبحوث بغزة، ٩ (٢)، ١٢٩-١٠٩.

عساف، محمود (٢٠١٥). المعايير المهنية لمعلم مدرسة المستقبل في ضوء مبادئ الاعتماد الأكاديمي لكليات التربية. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٢٣ (١)، ٦٨-٣٨.

العنزي، زايد (٢٠١٩). الاحتياجات التدريبية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في مدينة تبوك في ضوء متطلبات تحقيق المعايير المهنية المعاصرة من وجهة نظرهم والمشرفين التربويين. *مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط، ٣٥(٣)، ٥٧-٧٣.

الغامدي، سعد (٢٠١٠). تقويم أداء معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة المتوسطة في ضوء المعايير العالمية للتربية العلمية. *مجلة القراءة والمعرفة*، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، ١٠٤ ، ١٧٠- ٢٢١.

الغامدي، فوزية (٢٠١٣). *تقويم الأداء التدريسي لمعلمات العلوم في المرحلة المتوسطة في ضوء المعايير العالمية*.(رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

القاضي، نجاح (٢٠١٦). الاحتياجات التدريبية لمعلمي الأساسية من وجهة نظر المشرفين التربويين في محافظة المفرق. *مجلة كلية التربية للبنات*، جامعة بغداد، ٢٧ (٦)، ٢٠٧٨-٢٠٨٦.

قشلان، عبد الكريم (٢٠١٠). *دور معلمي المرحلة الثانوية في تعزيز القيم الإسلامية لدى طلابهم في محافظات غزة*.(رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة الأزهر بغزة، فلسطين.

اللالا، زياد (٢٠١٧). المعايير المهنية اللازمة لمعلمي طلبة ذوي الإعاقة في منطقة القصيم من وجهة نظرهم في ضوء عدد من المتغيرات. *المجلة الدولية المتخصصة*، ٦ (١)، ٢٨-١٧.

محمد، صابر (٢٠٠٣، مارس). الحاجات التدريبية لمعلمي محو الأمية. *المؤتمر السنوي الأول لمركز تعليم الكبار*، جامعة عين شمس، ٣٢٣-٣٧٩.

المطرودي، خالد (٢٠١١). الاحتياجات التدريبية في الجانب التدريسي لمعلم القرآن الكريم في المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. *مجلة للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية*، ٢٣ (٢)، ٣١٢-٣٧٢.

الهاشمي، عبد الله والرواحي، ناصر وأمبوسعيدي، عبدالله والفهدي، راشد والبلوشي، علي (٢٠١٨). صورة المعلم العماني لدى طلبته من حيث السمات الشخصية والكفايات المهنية. *مجلة رسالة التربية وعلم النفس*، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، جامعة الملك سعود، ٦٠ ، ١-١٥.

هيئة تقويم التعليم والتدريب (٢٠١٦). *وثيقة المعايير المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية*. السعودية: هيئة تقويم التعليم والتدريب.

هيئة تقويم التعليم والتدريب (٢٠١٧). *وثيقة المعايير والمسارات المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية*. السعودية: هيئة تقويم التعليم والتدريب.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Mukundan, J., Nimehchisalem, V., Hajimohmmadi, R. (2011). How Malaysian School Teachers View Professional Development? *Journal of International Education Research*. 7(2), 39-45.

Owens, D. C., Sadler, T. D., Murakami, C. D. & Tsai, C. L. (2018). Teachers' views on and preferences for meeting their professional development needs in STEM. *School Science and Mathematics*. doi:10.1111/ssm.12306

Spencer, P., Harrop's., Thomas, J. & Cain T. (2018). The professional development needs of early career teachers, and the extent to which they are met: a survey of teachers in England, *Professional Development in Education*, 44(1), 33-46, DOI:10.1080/19415257.2017.1299028

Tack, H., Valcke, M., Rots, I., Struyven, K. & Vanderlande, R. (2017). Uncovering a hidden professional agenda for teacher educators: A mixed method study on Flemish teacher educators and their professional development. *European Journal of Teacher Education*, 41(1), 86–104.
doi: 10.1080/02619768.2017.1393514 Tack, H., Valcke, M., Rots, I.,

Triner, D., Greenberry, A. & Watkins, R. (1996). Training needs assessment: a contradiction in terms", *Educational Technology*, 36(6), 51-5.

قياس جودة الخدمات المقدمة في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير في ضوء نموذج السيرفكوال (SERVQUAL)

د. فارس بن عزيز العمري
تعليم عسير

مستخلص البحث:

هدف البحث إلى قياس جودة الخدمات المقدمة في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير في ضوء نموذج السيرفكوال (SERVQUAL) من وجهة نظر المشرفين التربويين؛ مستخدماً المنهج السببي المقارن، وأداة الاستبانة، على عينة عشوائية بلغت (٣٠٣)؛ وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين مستويات جودة الخدمة الفعلية التي يتلقاها المشرفين التربويين في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير، وبين مستويات الخدمة المأمولة، على المستوى الكلي للمقياس، والأبعاد الخمسة (المادية المحسوسة، والاعتمادية، والاستجابة، والتعاطف، والضمان). ووجود فروق تعزى لمتغير النوع في متوسطات تقييم الو اقع وكانت الفروق لصالح الإناث، بينما وجدت فروق في المأمول لبعدي (الجو انب الملموسة والاعتمادية) لصالح الذكور، ولم توجد فروق في أبعاد (الاستجابة، والضمان، والتعاطف). وأوصت بقياس رضا المستفيدين عن الخدمات المقدمة بطريقة دورية لتحقيق احتياجات وتطلعات المستفيدين وأصحاب المصلحة، وبناء نظام لقياس أداء الخدمات المقدمة.

الكلمات المفتاحية: الجودة، قياس الأداء، المؤسسات التعليمية، السيرفكوال #SERVQUAL





Abstract

This research aims to measure the quality of services provided in the Educational Directorate of Assir Province in the light of SERVQUAL Model as perceived by educational supervisors. The researcher adopted the comparative causal approach and the questionnaire as a study tool and applied to a random sample of (303) educational supervisors.

The study findings revealed that there were statistically significant differences between the actual and expected levels of service quality provided to the educational supervisors at the Directorate-General of Education at Assir Province in terms of all measurements and five dimensions i.e. (Tangible Physicality, Credibility, Responsiveness, Empathy, and Assurance). Furthermore, the study findings revealed that there were differences attributed to the (Gender) variable in favor of females, in terms of averages of actuality evaluation; there were differences in the expected service quality level in favor of males, in terms of (tangible physicality and credibility) dimensions. The study findings revealed that there were no differences in (responsiveness, empathy, and assurance) dimensions.

The study recommended to measure beneficiaries' satisfaction towards provided services on regular basis to fulfill the needs and expectations of the beneficiaries and stakeholders, and to build a system of measurement of the provided services.

Keywords: SERVQUAL, Quality, Performance Measurement, Educational Institutions



المقدمة.

مع زيادة الوعي بأهمية المستفيدين وأصحاب المصالح؛ فإن الجودة Quality هي العنصر الفارق في تحديد مراكز المنظمات في الأسواق. وأصبح مفهوم إدارة الجودة الشاملة Management Quality Total من أهم مفاهيم الإدارة انتشاراً على مستوى العالم، منذ أن بدأ إعلان هذا المفهوم في الخمسينيات في اليابان، والذي حققت من خلاله المنظمات مستويات غير مسبوقة من التميز (عمار وصباح، ٢٠١٩: ٤٩٧).

وفي هذا السياق تشهد المؤسسات الخدمية في المملكة العربية السعودية، في ظل رحلة التحول الوطني نحو رؤية المملكة (٢٠٣٠)، تطويراً للسياسات والتشريعات، يتمركز حول المستفيد، ويتمحور حول خلق القيمة المضافة. ويعد قطاع التعليم ركيزة أساسية في التنمية الوطنية، وتقع على عاتقه مسؤولية جسيمة تتمركز حول صناعة الميزة التنافسية، وتقديم خدمة تتساوى مع توقعات المستفيدين أو تتعداها، تحقيقاً لدواعي الرضا، وتعزيزاً للتميز المؤسسي، وسط تنافسية عالية، وتطورات متسارعة في البيئة الداخلية والخارجية، محلياً ودولياً.

وتركز الجودة في التعليم على عملية التوثيق والإجراءات، وتطبيق الأنظمة واللو ائح والتوصيات، التي تهدف الى تحقيق نقلة نوعية في عملية التعلم، والارتقاء بمستوى الطالب، في جميع الجو انب العقلية والجسمية والنفسية والاجتماعية والثقافية ولا يتحقق ذلك إلا بإتقان الأعمال وحسن إدارتها (الطائي وقداده،٢٠٠٣).

فضمان جودة المؤسسات التعليمية، يضمن الحصول على مخرجات تعليمية تسهم بفعالية في توفير متطلبات التنمية الشاملة من العناصر البشرية المؤهلة لسوق العمل، والتي بدورها تسهم في تقليل الفجوة بين متطلبات سوق العمل، وبين قدرات الخريجين، وبالتالي زيادة فرص العمل،-وبخاصة أن فرص العمل هذه تقل شيئا فشيئا، وذلك بسبب إحلال التكنولوجيا محل الكوادر البشرية (الشواورة، ٢٠٢٠: ٢٢٤).

وقد أجريت العديد من الدراسات حول جودة التعليم، كدراسة الشواورة (٢٠٢٠)، التي أكدت على أهمية استخدام أداة مناسبة لقياس مستوى جودة الخدمات المقدمة، والكشف عن نقاط القوة والضعف، بهدف تجويد الأداء. ودراسة عمار وصباح (٢٠١٩)، والتي هدفت إلى معالجة إشكالية تطبيق مفاهيم إدارة الجودة الشاملة ومبادئها على المجال التعليمي، والاسترشاد بهذه المبادئ، بما يحقق أداء مهنيا أكثر كفاءة وفعالية في تحقيق أهداف ووظائف الخدمات المهمة والضرورية لإشباع رغبات المستفيدين. ودراسة المخلافي وآل كردم (٢٠١٩) التي أوصت بضرورة تحسين مستوى رضا أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد، من خلال تحسين جودة الخدمات المقدمة بجميع أشكالها، واستخدام نماذج قياس متعددة.

ودراسة الشغيبي والمخلافي (٢٠١٦) التي أكدت على ضرورة تكرار قياس جودة الخدمة بصورة منتظمة؛ للوقوف على مدى التحسين والتطور في مستوى الجودة، وتبنها كإستر اتيجية للتميز في المؤسسات التعليمية. كما أكدت دراسة البدوي والقحطاني (٢٠١٩) التي تناولت دراسة و اقع الخدمات التعليمية الملموسة في مدارس التعليم العام بمدينة أبها، على ضرورة تبني نظام لقياس وإدارة جودة الخدمات المقدمة في المؤسسات التعليمية.

وبناءً على ما سبق يعد مقياس SERVQUAL أحد أهم النماذج التي تنفذها المؤسسات العالمية بغية تقديم معلومات دقيقة عن الخدمات المقدمة، وفق منهجية عملية قابلة للقياس تسهم في تحديد المجالات التي يجب تطويرها للارتقاء بمستوى جودة الخدمة المقدمة. ومن هنا جاء هذا البحث لقياس جودة الخدمات المقدمة في الإدارة العامة للتعليم بعسير في ضوء نموذج SERVQUAL لقياس الفجوة بين الو اقع والمأمول.

مشكلة البحث.

تشير الإستر اتيجية الوطنية لتطوير التعليم العام في المملكة إلى أن هناك عددا من التحديات المباشرة والمحتملة أمام مؤسسات التعليم العام، منها: زيادة أعداد الطلاب، وارتفاع نسبة النمو السكاني في بعض مناطق المملكة، وهذا يزيد الطلب على الخدمات التعليمية، ويؤثر على مستوى جودتها، إضافة إلى قصور الجودة في الخدمات المقدمة لمراحل رياض الأطفال (مشروع الإستر اتيجية الوطنية لتطوير التعليم العام، د.ت: ١٠٩).

وفي هذا السياق تناولت بعض الدراسات و اقع الخدمات المقدمة في مؤسسات التعليم العام، وأشارت إلى بعض نواحي القصور، كدراسة الصمداني (٢٠١٦)، والزهر اني (٢٠١٧)، والشهري (٢٠١٧) والتي أشارت إلى وجود قصور في الإمكانات المادية، والخدمات الملموسة. وهذا ما تؤكده الدراسات التي تناولت مستوى جودة الخدمات المقدمة في المؤسسات التعليمية في منطقة عسير، كدراسة آل مداوي (٢٠١٣) وآل محيا (٢٠١٥) والتي أشارت إلى قصور الخدمات التعليمية الملموسة. كما أكدت دراسة البدوي والقحطاني (٢٠١٩) عدم رضا المعلمين والمعلمات عن و اقع الخدمات التعليمية الملموسة في مدارس التعليم العام بمدينة أبها بدرجة كبيرة، وبدرجة متوسطة عن بقية الأبعاد: الاعتمادية، والاستجابة، والثقة، والاهتمام بالعملاء. كما توصلت دراسة القحطاني (٢٠٢٠) إلى أن هناك فجوة بين إدراك وتوقعات عينة البحث لجودة الخدمات التعليمية التي تقدمها المدارس الثانوية بمنطقة عسير، فيما يتعلق بالأبعاد الملموسة، والاعتمادية والمصداقية في التعامل، وسرعة الاستجابة، والثقة في التعامل، والاهتمام بالعملاء، وفقاً لنموذج السيرفكوال SERVQUAL، مما يشير إلى قصور مستوى الجودة في الخدمات المقدمة.

ويأتي هذا البحث لقياس الفجوة بين إدراكات المشرفين التربويين لجودة الخدمة المقدمة من الإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير، وبين توقعاتهم لها.

أسئلة البحث.

حاول البحث الإجابة عن التساؤلات الآتية:

١. ما درجة جودة الخدمات التعليمية المقدمة في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير فيما يتعلق ببعد الجو انب المادية الملموسة، وفقاً لنموذج السيرفكوال من وجهة نظر عينة البحث؟
٢. ما درجة جودة الخدمات التعليمة المقدمة في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير فيما يتعلق ببعد الاعتمادية، وفقاً لنموذج السرفكوال من وجهة نظر عينة البحث؟

٣. ما درجة جودة الخدمات التعليمة المقدمة في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير فيما يتعلق ببعد الاستجابة، وفقاً لنموذج السرفكوال من وجهة نظر عينة البحث؟
٤. ما درجة جودة الخدمات التعليمة المقدمة في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير فيما يتعلق ببعد الضمان، وفقاً لنموذج السرفكوال من وجهة نظر عينة البحث؟
٥. ما درجة جودة الخدمات التعليمة المقدمة في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير فيما يتعلق ببعد التعاطف، وفقاً لنموذج السرفكوال من وجهة نظر عينة البحث؟
٦. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة، بين إدراكات أفراد عينة البحث وتوقعاتهم تجاه مستوى عناصر الخدمات المقدمة من قبل الإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير؟
٧. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول استجابات أفراد عينة البحث حول درجة جودة الخدمات المقدمة تعزى لمتغير الجنس؟

أهداف البحث.

سعى البحث إلى تحقيق الأهداف البحثية الآتية:

١. معرفة درجة جودة الخدمات التعليمية المقدمة في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير فيما يتعلق ببعد الجوانب المادية الملموسة، والاعتمادية، والاستجابة، والضمان، والتعاطف، وفقاً لنموذج السيرفكوال.
٢. تحديد الفروق بين استجابات أفراد عينة البحث حول درجة جودة الخدمات المقدمة تعزى لمتغير الجنس.

أهمية البحث.

برزت أهمية البحث الحالي من أهمية نظام الجودة وقياس الأداء لتحسين جودة الخدمات التعليمية المقدمة في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير بشكل خاص، ومن هنا فإن البحث يكتسب أهميته من الآتي:

١. أتي هذا البحث مسايراً للتوجهات العالمية نحو قياس أداء الخدمات في المؤسسات التعليمية.
٢. يأتي هذا البحث مسايراً لتوجهات رؤية المملكة (٢٠٣٠) نحو تحقيق الرضا، وتحسين تجربة المستفيدين.
٣. يأتي البحث متناغماً مع توجهات المركز الوطني لقياس أداء الأجهزة العامة، مستخدماً نموذج السيرفكوال.
٤. يأتي البحث لرصد تجربة الخدمات المقدمة في الإدارة العامة للتعليم بعسير، وتطوير نظام الأداء.

حدود البحث.

الحدود الموضوعية: قياس جودة الخدمات المقدمة في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير وفقاً لنموذج السيرفكوال.

الحدود الزمانية: تم تطبيق هذا البحث في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٤٢/١٤٤١هـ

الحدود المكانية: الإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير

مصطلحات البحث.

نموذج السيرفكوال SERVQUAL: نموذج لقياس جودة الخدمة المقدمة في إدارة تعليم عسير، طوره باراسورامان وزملاؤه لقياس الفرق بين و اقع الخدمة والمأمول المتوقع، عبر خمسة أبعاد تضم (٢٢) عبارة.

١. بعد الجوانب الملموسة: الإمكانات المادية المدركة لإدارة تعليم عسير؛ كالتجهيزات، والأبنية، ومقدمي الخدمة.
٢. بعد الاعتمادية: قدرة إدارة تعليم عسير على تنفيذ الخدمة المقدمة وأدائها بدقة.
٣. بعد الاستجابة: مدى استعداد إدارة تعليم عسير لتقديم مساعدة فورية للمستفيدين
٤. بعد الضمان: ما يتمتع به الموظفون ومقدمو الخدمة من أدب ومعرفة لكسب المستفيدين
٥. بعد التعاطف: العناية والاهتمام الشخصي الذي تظهره إدارة تعليم عسير تجاه المستفيدين.

مفهوم جودة الخدمة.

عرف كل من الكرخي (٢٠١٥) بأنها "العملية التي يتم من خلالها تلبية احتياجات وتوقعات العملاء، وذلك بتقديم خدمة ذات جودة عالية، ينتج عنها رضا هؤلاء العملاء، وهي نقطة التقاء المؤسسة والعميل حيث يحصل التقاء وتبادل المنفعة بين الطرفين" (ص. ١٩٧). بينما عرفها القحطاني (٢٠١٩) بأنها: "مدى رضا المستفيدين عن فاعلية وتأثير الخدمة المقدمة لهم، ومدى رضاهم عنها، بما يتو افق مع توقعاتهم" ص. (٤٧٦).

أبعاد جودة الخدمة.

يشير عدد من الدراسات إلى وجود عدة أبعاد لجودة الخدمات، (إدريس: ٢٠١٩؛ رمضاني ومختار: ٢٠٢٠؛ الطاهات: ٢٠١٩)؛ وهي:

١. الملموسية: تشمل مظهر التسهيلات المادية المتاحة لدى المنظمة، ومظهر مقدمي الخدمة، وأدوات ووسائل الاتصال بهم، وحداثة التقنية المستخدمة في تقديم الخدمة، وأن يعطي التصميم الداخلي جواً مريحاً للمستفيد.
٢. الاتصالات: مدى قدرة مقدم الخدمة على شرح خصائص الخدمة للمستفيد، والدور الذي يجب أن يؤديه المستفيد للحصول على الخدمة المطلوبة، وشرح الأضرار التي يمكن أن تلحق به إذا لم يلتزم بما طلب منه، وشرح كيفية تجنب المشكلات التي يممكن أن تحدث أثناء تقديم الخدمة، لذلك فلا بد أن تكون عملية الاتصال بالمستفيد واضحة، وتعتمد على طرق ملائمة حسب مستوى المستفيد وثقافته.
٣. ٣الاعتمادية: قدرة مقدم الخدمة على تقديم الخدمة بسرعة ومر اقبة عقود تقديم الخدمات (التسعير، والتعامل مع الشكاوى). أي: أنها تعبر عن القدرة على تقديم خدمة عالية من الصحة والدقة، فالمستفيد يتوقع تقديم خدمة دقيقة له، من حيث الالتزام بالوقت والأداء، كما تم وعده، إضافة لاعتماده على مقدم الخدمة في أدائها.

٤. الاستجابة: وتعبر عن قدرة المنظمة على الاستجابة السريعة لمطالب المستفيدين، وحل مشكلاتهم، بطريقة مرضية، تشعرهم بالاهتمام، وهذا يتطلب أن يكون مقدمو الخدمة دوماً في خدمة المستفيد.
٥. الثقة: وتعني المصداقية والأمان والجدارة، والتي من خلالها يقيم المستفيدون جودة الخدمة. كما تعبر عن درجة الثقة التي يضعها المستفيد في مقدم الخدمة. أي: أنه ينبغي أن يكون هناك مصداقية لدى مقدم الخدمة، ومدى التزامه بالوعود التي يقدمها، مثل: ثقة المريض في الجراح بأنه لن يلحق به أضراراً عند إجراء العملية.
٦. التعاطف: قدرة مقدمي الخدمة على كسب رضا المستفيد، من خلال مجاملته وملاطفته بأسلوب مهذب ومحترم، وأن يتصفوا بالمعاملة الودية مع المستفيدين، وبناء جسور الاحترام والود بين مقدم الخدمة والمستفيد.
٧. الكفاءة والجدارة: وتتعلق بكفاءة وجدارة مقدمي الخدمة، من حيث المهارات والقدرات التحليلية والمعرفة التي تمكنهم من أداء الأدوار بشكل أفضل.
٨. بينما يقترح كل من المغير والنجار (٢٠٢٠) أبعاداً أخرى، تشمل: مستوى الأداء، ومدة صلاحية الخدمة، وإمكانية الصيانة، المطابقة للمواصفات، والمظهر، والوظائف الثانوية، وتمييز الجودة.

نموذج السيرفكوال (SERVQUAL)

تسعى المنظمات الخدمية وبشكل مستمر للحصول على الميزة التنافسية، من خلال تحقيق مستويات جودة عالية للخدمات التي تقدمها لكون زيادة جودة الخدمة عاملاً رئيساً في نجاح هذه المنظمات. نموذج الإدراكات والتوقعات الذي من شأنه أن يجعل جودة الخدمة قابلة للقياس، ويمكن تفسيرها استناداً إلى نظر المستفيد الموجهة نحو مفهوم الجودة (Schroeder,2011).

وطور باراسورامان وزملاؤه (Parasuaman, Zeithaml, & Berry, A., 1988) النموذج الذي وضعوه سابقاً، بحيث وصفوه في مقالهم الذي نُشر عام (١٩٨٨) بأداة مكونة من (٢٢) عنصراً تسمى SERVQUAL لتقييم تصورات المستفيد عن جودة الخدمة في منظمات الخدمات وتجارة التجزئة، وقد ذكروا من مبرراتهم في إنشائه وتطويره، أن تقديم جودة الخدمة الفائقة شرط مسبق للنجاح، وقد تم اختصار أبعاد النموذج فيما بعد إلى (٥) أبعاد أساسية؛ وهي: (الأشياء الملموسة، والموثوقية، والاستجابة، والضمان، والتعاطف) بحيث إن كل بعد من أبعاد الجودة يمكن أن يقاس من خلال الحصول على مقاييس توقعات وإدراكات مستويات الأداء لكل خصائص الخدمة المناسبة لكل بعد، ومن ثم حساب الفرق بين التوقعات والإدراكات وأخذ المتوسط بينها (الصرن،٢٠١٤).

وأشار كل من (الغيلي، ٢٠١٨) و (Talal, ٢٠١٧) و (السيد، ٢٠١٤) إلى أن نموذج SERVQUAL يتكون من خمسة أبعاد لقياس جودة الخدمات المقدمة؛ على النحو الآتي:

١. الملموسة: العناصر المادية الظاهرة للمنظمة، والأشخاص، وما يتعلق بالتسهيلات والتجهيزات لأداء الخدمة.
٢. الاعتمادية: وتعني الأداء الصادق، القادر على أداء الخدمة كما وعدت به المنظمة من أول مرة.
٣. الضمان: وتعني شعور المستفيدين بالثقة، والأمان من المخاطر، وكفاءة مقدم الخدمة.

٤. الاستجابة: وتعني السرعة في تقديم الخدمة، والسرعة في مساعدة المستفيد، ومعالجة مشكلاته.
٥. التعاطف: وتعني الاهتمام بالمستفيد، واشعاره بأهميته، وتفهم احتياجاته.

ويشر عبد العزيز (٢٠١٣) إلى أن المؤسسات الخدمية -كالقطاع التعليمي- تستخدم نموذج الإدراكات والتوقعات للوقوف على الفجوة بين الخدمات المقدمة بالفعل داخل هذه المؤسسات، وما كان يتوقعه العميل من طلاب ومعلمين، وذلك من خلال تحليل الفجوات الكامنة داخل هذه الفجوة الرئيسية، ومحاولة تقليلها أو التخلص منها، من أجل الارتقاء بمستوى جودة الخدمات بصفة عامة، والتعليمية بصفة خاصة مستقبلاً، وأن جودة الخدمة تقاس كما يأتي:

- إذا كانت جودة الخدمة المتوقعة أكبر من الخدمة المدركة؛ فإن جودة الخدمة تكون أقل من مرضية.
- إذا كانت جودة الخدمة المتوقعة متساوية مع جودة الخدمة المدركة، فإن جودة الخدمة مرضية.
- إذا كانت جودة الخدمة المتوقعة أقل من جودة الخدمة المدركة، فإن جودة الخدمة تكون أكثر من مرضية.

الدراسات السابقة.

هدفت دراسة القحطاني (٢٠٢٠) لقياس جودة الخدمات المقدمة للمعلمات بالمدارس الثانوية العامة بمنطقة عسير باستخدام نموذج الإدراكات والتوقعات SERVQUAL وآليات تحسينها؛ واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وأداة الاستبانة، وطبقت على عينة عشوائية بلغت (٣٧٠) معلمة، وتوصلت إلى وجود فجوة بين إدراك وتوقع العينة لجودة الخدمات التي تقدمها المدارس الثانوية فيما يتعلق ببعد: العناصر الملموسة، والاعتمادية، والاستجابة، والثقة، والاهتمام بالعملاء، والدرجة الكلية للأبعاد. وأظهرت وجود فروق إحصائية حول إدراكات وتوقعات العينة لجودة للخدمات المقدمة، تعزى لمتغير مكاتب التعليم ومتغير الجنس، ولصالح المعلمات.

وهدفت دراسة الشواورة (٢٠٢٠) إلى التعرف على مستوى جودة الخدمات التعليمية التي تقدمها الجامعة الإسلامية من وجهة نظر الطلاب، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وأداة الاستبانة، على عينة عشوائية بلغت (٨١٩) طالباً، وأظهرت النتائج أن جودة الخدمات التعليمية بشكل عام كانت بمستوى جيد، وأوصت بإجراء المزيد من الدراسات التي تتعلق برضا الطلاب عن الخدمات التعليمية التي تقدمها الجامعة.

هدفت دراسة البدوي والقحطاني (٢٠١٩) إلى التعرف على و اقع جودة الخدمات المقدمة للمعلمين والمعلمات بمدارس التعليم العام بمدينة أبها الحضرية وآليات مقترحة للتطوير، واستخدمت المنهج الوصفي، وأداة الاستبانة، على عينة بلغت (٣٧٥) معلما ومعلمة. وأظهرت النتائج أن درجة رضا العينة عن جودة الخدمات التعليمية للأبعاد التالية: الاعتمادية، والمصداقية، وسرعة الاستجابة، الثقة، الاهتمام بالعملاء، جاءت بدرجة متوسطة. وإلى عدم وجود فروق إحصائية حول درجة رضاهم عن أبعاد الأداة تعزى لمتغير الجنس.

وهدفت دراسة المخلافي وآل كردم (٢٠١٩) إلى الكشف عن الفجوة بين إدراكات أعضاء هيئة التدريس لجودة الخدمات المقدمة من جامعة الملك خالد وتوقعاتهم للخدمات التي تقدمها الجامعة،

واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وأداة الاستبانة، على عينة طبقية عشوائية بالكليات الإنسانية والتطبيقية بلغت (٣٠٩) فرداً من أعضاء هيئة التدريس، وأظهرت النتائج وجود فروق إحصائية بين الإدراكات والتوقعات. وأوصت بتحسين الخدمات التعليمية المقدمة، والعمل على قياس جودة الخدمات الجامعية المقدمة بأدوات أخرى.

وهدفت دراسة الغيلي (٢٠١٨) إلى التعرف على مستوى إدراك طلبة جامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية لجودة الخدمات التي تقدمها باستخدام نموذج السيرفكوال، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وأداة الاستبانة، على عينة عشوائية بلغت (٣٠٠) طالب وطالبة من أصل (١٠٠٨٠) طالبا، وأظهرت النتائج ضعف الخدمات المقدمة في الجامعة مقارنة بالمأمول، وإلى وجود فروق إحصائية بين إدراكات الطلاب وتوقعاتهم للجودة لصالح المأمول، وأن أكبر فجوة كانت في بعد الاعتمادية، ثم التعاطف، ثم الاستجابة، ثم الأمان، ثم الملموسة.

وهدفت دراسة العولقي (٢٠١٨) إلى معرفة جودة الخدمة التعليمية في جامعة إب من وجهة نظر الطلبة ومستوى رضاهم عن الخدمات المقدمة، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وأداة الاستبانة، على عينة عشوائية بلغت (٣٧٥)، وأظهرت النتائج ضعفا في كافة أبعاد جودة الخدمة التعليمية في جميع الأبعاد (الملموسة، والاعتمادية، والاستجابة، والأمان، والضمان، والتعاطف).

وهدفت دراسة حسنين والشربيني (٢٠١٧) إلى التعرف على واقع الخدمات التعليمية المقدمة لطلاب الدراسات العليا بجامعة الملك خالد، وفقاً لمقياس SERVQUAL، واستخدمت المنهج الوصفي، وأداة الاستبانة، على عينة بلغت (٣١٤) طالباً وطالبة، وأظهرت النتائج تدني جودة الخدمات التعليمية المقدمة لطلاب الدراسات العليا بجامعة الملك خالد، ووجود فروق إحصائية بين جودة الخدمة المقدمة والمتوقعة لصالح الخدمة المتوقعة، وأوصت بالاهتمام بتطبيق الإستراتيجية المقترحة لتطوير الخدمات التعليمية بالجامعة.

وهدفت دراسة الشغيبي والمخلافي (٢٠١٦) إلى قياس جودة الخدمات التعليمية في كلية التربية بالدمام من وجهة نظر الدارسين فيها، واستخدمت المنهج الوصفي، وأداة الاستبانة، على عينة عشوائية بلغت (٢٨٦) طالبا، وأظهرت النتائج وجود فجوة سالبة ودالة إحصائياً بين إدراكات الدراسين وتوقعاتهم على مستوى الأبعاد الخمسة والدرجة الكلية للأبعاد. وفروقا تعزى في إدراك بعد: الاعتمادية، والاستجابة، والسلامة والأمان، والتعاطف، وفي الدرجة الكلية للأبعاد تعزى للذكور. ووجود فروق إحصائية بين الخدمة المتوقعة والخدمة المدركة في المجالات: العناصر الملموسة، والاعتمادية، والاستجابة، والأمان، والتعاطف، لصالح المتوقعة.

وهدفت دراسة هوون وساتيمان (Hoon & Satiman: 2016) إلى التعرف على مستوى جودة الخدمة المقدمة على أساس تصور أعضاء الهيئة التعليمية، للأبعاد الملموسة والاستجابة والتعاطف والموثوقية والضمان، واستخدمت المنهج الوصفي، وأداة الاستبانة على (٩٣) معلماً.وأظهرت النتائج إدراكا أعلى عند مقارنة مستوى الإدراك مع الدرجة المتوسطة للمقياس، وأن تصورات المعلمين لجميع الأبعاد أكثر من المتوسط.

التعليق على الدراسات السابقة.

يلاحظ من الدراسات السابقة أنها تناولت الخدمات المقدمة في المؤسسات التعليمية باستخدام نموذج السيرفكوال مستخدمة المنهج الوصفي. واختلفت الدراسة الحالية عن سابقتها في المقياس المطبق والمتغيرات، وكذلك في منهجية الدراسة ومجتمع التطبيق والإطار الزمني للدراسة.

إجراءات البحث.

منهج البحث: اعتمد الباحث خطوات المنهج الوصفي المقارن.

مجتمع وعينة البحث: شاغلو الوظائف الإشرافية بمنطقة عسير البالغ عددهم ٨٠٠ مشرفاً (٣٠٣ مشرف بنسبة ٣٧,٨٨٪، ٤٩٧ مشرفة بنسبة ٦٢,١٢٪). وتم اختيار العينة باستخدام جدول تحديد حجم العينة المبني على طريقة Krejcie & Morgan (١٩٧٠)، وتم تطبيقه على مجتمع المشرفين، ومجتمع المشرفات، والمجتمع ككل، كما في الجدول (١):

جدول (١) تحديد حجم عينة البحث في ضوء حجم المجتمع من خلال معادلة Krejcie & Morgan (1970)

حجم المجتمع	دقة الخطأ عند مستوى دلالة ٠,٠٥				دقة الخطأ عند مستوى دلالة ٠,٠٥			
	0.05	0.035	0.025	0.01	0.05	0.035	0.025	0.01
كلي (٨٠٠)	260	396	526	739	363	503	615	763
مشرفون (٣٠٣)	170	219	253	294	208	248	272	298
مشرفات (٤٩٧)	217	304	376	473	284	364	419	483

ويوضح الجدول (١) أن حجم المجتمع Population Size يساوي ٨٠٠ مشرف ومشرفة، وأن أقل حجم عينة مناسبة بمستوى دلالة ٠,٠٥ كان = ٢٦٠ مشرفاً، وبالنسبة لمجتمع المشرفين الذكور(٣٠٣)، كان أقل حجم عينة مناسبة بمستوى دلالة ٠,٠٥ كان ١٧٠ مشرفاً، وبالنسبة لمجتمع المشرقات الإناث (٤٩٧)، وكان أقل حجم عينة مناسبة بمستوى دلالة ٠,٠٥ كان ٢١٧ مشرفة. وفُضل الاعتماد على عينة للذكور وأخرى للإناث وضمها في عينة واحدة حجمها (١٧٠+٢١٧=٣٨٧). تم اختيارهم بطريقة عشوائية، حيث قام الباحث بتوزيع الأداة على كامل مجتمع البحث، وقد تلقى الباحث استجابات من (١٧٦) مشرفاً، و(٢٢٣) مشرفة، واكتفى بتلك الردود لاقترابها من التحديد الإحصائي. وكان وصف العينة كما في الجدول (٢):

جدول (٢) وصف العينة في ضوء النوع

النوع	التكرار	النسبة
أنثى	223	55.9%
ذكر	176	44.1%
المجموع	399	100%

ويوضح الجدول (٢) تقارب نسب تمثيل الذكوروالإناث في العينة (٤٤,١٪ للذكور مقابل٥٥,٩٪ للإناث).

أداة البحث.

بعد الاطلاع على الإطار النظري والدراسات السابقة بمجال قياس جودة الخدمات التعليمية، تم إعداد الاستبانة، مكونة من قسمين، على النحو الآتي:

القسم الأول: البيانات الأولية المتعلقة بعينة البحث

القسم الثاني: محاور الأداة، وتتكون من خمسة أبعاد رئيسة هي: (الجوانب المادية، الاعتمادية، الاستجابة، الضمان، التعاطف)، موزعا عليها (٢٢) عبارة. ومعتمداً على ترجمة المقياس الأساسي والمطبق في دراسة باراسورامان وزملائه (Parasuraman, Zeithaml, & Berry, 1988)، والاستبانة تتضمن تقييم الواقع والمأمول، تعرض على المستجيب مرتين: الأولى لتقييم الواقع، والثانية لتقييم المأمول. وتم إعدادها على النحو الآتي:

١. تحديد البيانات الشخصية للاستبانة، والتي لها تأثير في تقييم العينة (الجنس والإدارة التابع لها).
٢. تحديد أبعاد وعبارات الاستبانة وصياغتها.
٣. مراجعة وتدقيق الاستبانة لغويا.
٤. تحكيم الاستبانة.
٥. اختيار نموذج ليكرت الخماسي لتقييم استجابات العينة على عبارات الاستبانة، وكانت مستويات مقياس ليكرت كما في الجدول (٣):

جدول (٣) مستويات مقياس ليكرت الخماسي

عالية جدا	عالية	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا
5	4	3	2	1

٦. إخراج الاستبانة في صورتها الأولية وتطبيقها على العينة الاستطلاعية للتحقق من الخصائص السيكومترية، على النحو التالي:

الاتساق الداخلي للاستبانة: تم حساب معامل الارتباط بين العبارات والمعايير والدرجة الكلية للاستبانة، وكانت النتائج كما في الجدول (٤):

جدول (٤) معاملات ارتباطات العبارات والأبعاد والدرجة الكلية للاستبانة (الواقع)

البعد	العبارة	الارتباط	
		بالبعد	بالدرجة الكلية
الأول	توافر مرافق ووحدات جاذبة	0.704**	0.671**
	توافر أكثر من قناة لتقديم الخدمة	0.738**	0.581**
	توافر تجهيزات تكنولوجية حديثة	0.790**	0.787**
	التزام الموظفين بمظهر لائق و أنيق	0.711**	0.662**
	البعد ككل		0.819**
الثاني	تقدم الخدمة بشكل صحيح من أول مرة	0.686**	0.758**

البعد	العبارة	الارتباط	
		بالبعد	بالدرجة الكلية
	تقدم الخدمة في الوقت المحدد	0.925**	0.793**
	تحرص على حل مشكلات المستفيدين	0.857**	0.717**
	تقدم الخدمة بالشكل المطلوب	0.904**	0.812**
	تقدم الخدمة خالية من الأخطاء	0.877**	0.762**
	البعد ككل		0.899**
الثالث	تقديم الخدمة بسرعة دون تلكؤ أو تباطؤ	0.848**	0.888**
	إبداء الرغبة الدائمة في مساعدة المستفيدين	0.887**	0.848**
	إعلام المستفيدين بمواعيد تقديم الخدمة بدقة	0.818**	0.774**
	الاستعداد الدائم للتعاون مع المستفيدين	0.885**	0.800**
	البعد ككل		0.963**
الرابع	إرساء سلوك الثقة مع المستفيدين	0.857**	0.821**
	إشعار المستفيدين بالأمان أثناء إنجاز الخدمة	0.906**	0.842**
	يمتلك الموظفون المعرفة الكافية للإجابة على أسئلة المستفيدين	0.799**	0.679**
	الالتزام باللطف وحسن التعامل مع المستفيدين	0.910**	0.734**
	البعد ككل		0.883**
الخامس	منح المستفيدين اهتماماً خاصاً	0.853**	0.682**
	تقديم مصلحة المستفيد أولاً	0.773**	0.682**
	تفهم احتياجات المستفيدين	0.902**	0.810**
	تقديم أوقات عمل مناسبة لكل المستفيدين	0.902**	0.869**
	تقديم خدمة فائقة لكل مستفيد	0.912**	0.820**
	البعد ككل		0.917**

**دال عند ٠,٠١

يتضح من الجدول (٤) وجود ارتباط دالٍ إحصائياً لعبارات و أبعاد استبانة الو اقع بالدرجة الكلية للاستبانة، وكذلك ارتباط العبارات بالبعد الذي تنتمي إليه، وقد تراوحت معاملات الارتباط لعبارات الاستبانة بأبعادها ما بين (٠,٦٨٦- ٠,٩٢٥) وكانت جميعها دالة إحصائيا. وامتدت معاملات الارتباط للعبارات والأبعاد بالدرجة الكلية بين (٠,٥٨١-٠,٩٦٣) وكانت جميعها دالة إحصائيا، مما يشير إلى الاتساق الداخلي للاستبانة (الو اقع).

جدول (٥) معاملات ارتباطات العبارات والأبعاد والدرجة الكلية للاستبانة (المأمول)

البعد	العبارة	الارتباط	
		بالبعد	بالدرجة الكلية
الأول	تو افر مر افق ووحدات جاذبة	0.701**	0.461**
	تو افر أكثر من قناة لتقديم الخدمة	0.829**	0.748**

البعد	العبارة	الارتباط	
		بالبعد	بالدرجة الكلية
	تو افر تجهيزات تكنولوجية حديثة	0.861**	0.832**
	التزام الموظفين بمظهر لائق و أنيق	0.693**	0.591**
	البعد ككل		0.859**
الثاني	تقدم الخدمة بشكل صحيح من اول مرة	0.911**	0.857**
	تقدم الخدمة في الوقت المحدد	0.945**	0.878**
	تحرص على حل مشكلات المستفيدين	0.954**	0.835**
	تقدم الخدمة بالشكل المطلوب	0.945**	0.846**
	تقدم الخدمة خالية من الأخطاء	0.952**	0.828**
	البعد ككل		0.901**
الثالث	تقديم الخدمة بسرعة دون تلكؤ أو تباطؤ	0.823**	0.795**
	إبداء الرغبة الدائمة في مساعدة المستفيدين	0.934**	0.853**
	إعلام المستفيدين بمواعيد تقديم الخدمة بدقة	0.898**	0.823**
	الاستعداد الدائم للتعاون مع المستفيدين	0.920**	0.859**
	البعد ككل		0.932**
الرابع	إرساء سلوك الثقة مع المستفيدين	0.931**	0.908**
	إشعار المستفيدين بالأمان أثناء إنجاز الخدمة	0.899**	0.889**
	يمتلك الموظفون المعرفة الكافية للإجابة على أسئلة المستفيدين	0.908**	0.754**
	الالتزام باللطف وحسن التعامل مع المستفيدين	0.906**	0.747**
	البعد ككل		0.912**
الخامس	منح المستفيدين اهتماماً خاصاً	0.766**	0.548**
	تقديم مصلحة المستفيد أولاً	0.876**	0.619**
	تفهم احتياجات المستفيدين	0.807**	0.510**
	تقديم أوقات عمل مناسبة لكل المستفيدين	0.888**	0.750**
	تقديم خدمة فائقة لكل مستفيد	0.836**	0.822**
	البعد ككل		0.773**

**دال عند ٠,٠١

ويتضح من الجدول (٥) وجود ارتباط دال إحصائياً لعبارات و أبعاد استبانة المأمول بالدرجة الكلية للاستبانة، وكذلك ارتباط العبارات بالبعد الذي تنتمي إليه وقد تراوحت معاملات الارتباط لعبارات الاستبانة بأبعادها ما بين (٠,٦٩٣-٠,٩٥٤) وجميعها دالة إحصائياً. وامتدت معاملات الارتباط للعبارات والأبعاد بالدرجة الكلية بين (٠,٤٦١ - ٠,٩٣٢) وجميعها دالة إحصائياً، مما يشير إلى الاتساق الداخلي للاستبانة (المأمول).

الصدق.

استخدم الباحث الصدق العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية، للتعرف على المكونات الأساسية للاستبانة بصورتيها (الو اقع والمأمول)، وكانت النتائج كما في الجدول (٦):

جدول (٦) نتائج اختباري مناسبة العينة للتحليل العامل وإمكانية الحصول على عوامل جوهرية لاستبانة الو اقع

اختبار كايزر-ماير-أولكن KMO		.0.855
اختبار بارتلت لإمكانية الحصول على عوامل جوهرية	مربع كا	2039.064
	درجات الحرية	10
	مستوى الدلالة	0.01

ويتضح من الجدول (٦) أن قيمة اختبار KMO تزيد عن (٠,٦)، وهذا يعني مناسبة العينة للتحليل العاملي، كما أن قيمة اختبار بارتلت دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١، وهذا يعني إمكانية الحصول على عوامل جوهرية للظاهرة محل الدراسة.

جدول (٧) العوامل المستخلصة وقيمة التباين المفسر لناتج التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية لأبعاد استبانة الو اقع

العوامل	الجذر الكامن والتباين للعوامل الأولية			الجذر الكامن والتباين للعوامل المستخلصة		
	الجذر الكامن	التباين المفسر	التباين المفسر التجميعي	الجذر الكامن	التباين المفسر	التباين المفسر التجميعي
الأول	4.03	80.61	80.61	4.03	80.61	80.61
الثاني	0.448	8.97	89.58			
الثالث	0.274	5.49	95.069			
الرابع	0.183	3.661	98.73			
الخامس	0.063	1.27	100			

ويتضح من الجدول (٧) وجود عامل مستخلص، والجذر الكامن له (٤,٠٣) وقد فسر ما قيمته (٨٠,٦١٪) من التباين الكلي للظاهرة.

جدول (٨) اشتراكيات العبارات وتشبعها على العوامل المستخلصة لاستبانة الو اقع

الأبعاد	الاشتراكيات	التشبعات
الأول	0.659	0.812
الثاني	0.788	0.888
الثالث	0.935	0.967
الرابع	0.8	0.894
الخامس	0.849	0.921

يتضح من الجدول (٨) وجود عامل عام تشبعت على جميع الأبعاد الخمسة.

جدول (٩) نتائج اختباري مناسبة العينة للتحليل العامل وإمكانية الحصول على عوامل جوهرية لاستبانة المأمول

KMOاختبار كايزر-ماير-أولكن		.0.798
اختبار بارتلت لإمكانية الحصول على عوامل جوهرية	مربع كا	1760.438
	درجات الحرية	10
	مستوى الدلالة	0.01

تزيد عن ٠,٦، وهذا يعني مناسبة العينة للتحليل العاملي، كما أن قيمة KMO يتضح من الجدول (٩) أن قيمة اختبار اختبار بارتلت دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١، وهذا يعني إمكانية الحصول على عوامل جوهرية للظاهرة محل الدراسة.

جدول (١٠) العوامل المستخلصة وقيمة التباين المفسر لناتج التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية لأبعاد استبانة المأمول

العوامل	الجذر الكامن والتباين للعوامل الأولية			الجذر الكامن والتباين للعوامل المستخلصة		
	الجذر الكامن	التباين المفسر	التباين المفسر التجميعي	الجذر الكامن	التباين المفسر	التباين المفسر التجميعي
الأول	3.864	77.287	77.287	3.864	77.287	77.287
الثاني	0.557	11.132	88.419			
الثالث	0.307	6.139	94.558			
الرابع	0.165	3.301	97.859			
الخامس	0.107	2.141	100			

يتضح من الجدول (١٠) وجود عامل مستخلص، والجذر الكامن له ٣,٨٦٤ وقد فسر ما قيمته ٧٧,٢٨٧٪ من التباين الكلي للظاهرة.

جدول (١١) اشتراكيات العبارات وتشبعها على العوامل المستخلصة لاستبانة المأمول

الأبعاد	الاشتراكيات	التشبعات
الأول	0.75	0.866
الثاني	0.76	0.872
الثالث	0.868	0.932
الرابع	0.861	0.928
الخامس	0.625	0.791

ويتضح من الجدول (١١) وجود عامل عام تشبعت عليه جميع الأبعاد الخمسة.

الثبات: أُستخدم معاملات ثبات ألفا، كمؤشر على ثبات المقياس، وكانت النتائج كما في الجدول (١٢):

جدول (١٢) معاملات ثبات جيتمان

الاستبانة	الأبعاد الأول	الأبعاد الثاني	الأبعاد الثالث	الأبعاد الرابع	الأبعاد الخامس
الواقع	0.936	0.923	0.899	0.921	0.912
المأمول	0.869	0.904	0.853	0.863	0.893

ويتضح من الجدول (١٢) أن ثبات جميع أبعاد المقياس مرتفعة؛ حيث تراوحت معاملات الثبات بين (٠,٩٣-٠,٨٥) وهي قيم ثبات عالية بقسميها: الواقع والمأمول

- طريقة التصحيح: تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (٢٢) عبارة موزعة على خمسة أبعاد (الجوانب المادية ٤ عبارات، والاعتمادية ٥ عبارات، والاستجابة ٤ عبارات، والضمان ٤ عبارات، والتعاطف ٥ عبارات)، ويتم تصحيح العبارة حسب تدريج ليكرت من (١-٥)، بحيث تصبح أقل درجة لتقييم الواقع (٢٢)، وأعلى درجة (١١٠) وكذلك المأمول بنفس المدى للدرجات. وحدود المتوسطات المعبرة عن مستوي التقييم: ضعيف: (٢٢-٥١,٣)، متوسط: (٥١,٣ – ٨٠,٦)، وكبير: (٨٠,٦ – ١١٠).

الأساليب الإحصائية المستخدمة

استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية: معامل جيتمان، ومعاملات الارتباط والتحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية، للتأكد من الخصائص السيكومترية لأداة البحث. والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية التكرارات والنسب المئوية واختبار"ت" لعينة واحدة، واختبار"ت" لعينتين مترابطتين وعينتين مستقلتين.

نتائج البحث.

السؤال الأول: **ما درجة جودة الخدمات التعليمية المقدمة في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير فيما يتعلق ببعد الجوانب الملموسة، وفقاً لنموذج السيرفكوال من وجهة نظر عينة البحث؟. وللإجابة عن السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار"ت" لعينة واحدة بحد كفاية (٣,٤/٥)، والنتائج كما يلي:**

جدول (١٣) حدود وفئات استجابات عينة البحث

عالية جدا	عالية	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا
4.2-5	3.4-4.2	2.6-3.4	1.8-2.6	1-1.8

جدول (١٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية نتائج اختبار"ت" لعينة واحدة لاستجابات عينة البحث على البعد الأول (الجوانب الملموسة)

البعد		م الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة المتوسط	مستوى المتوسط	ت	مستوى الدلالة
الواقع	توافر مرافق ووحدات جاذبة	3.5	0.948	70.00%	عالية	2.186	0.05
	توافر أكثر من قناة لتقديم الخدمة	3.31	1.034	66.20%	متوسطة	-1.724	غير دالة
	توافر تجهيزات تكنولوجية حديثة	3.24	1.261	64.80%	متوسطة	-2.525	0.05
	التزام الموظفين بمظهر لائق وأنيق	3.97	0.637	79.40%	عالية	18.015	0.01
	الواقع ككل	14.0301	3.082	70.15%	عالية	2.79	0.01
المأمول	توافر مرافق ووحدات جاذبة	4.05	0.778	81.00%	عالية	16.689	0.01
	توافر أكثر من قناة لتقديم الخدمة	4.05	0.88	81.00%	عالية	14.703	0.01
	توافر تجهيزات تكنولوجية حديثة	4.08	0.894	81.60%	عالية	15.094	0.01
	التزام الموظفين بمظهر لائق وأنيق	4.42	0.678	88.40%	عالية جدا	29.996	0.01
	المأمول ككل	16.5915	0.399	82.96%	عالية	23.764	0.01

ويشير الجدول (١٤) إلى امتداد متوسطات تقييم البعد الأول للو اقع بين (٣,٥-٣,٩٧)، ونسبة المتوسط بين (٦٤,٨٠-٧٩,٤٠)، أي بتقييم متوسط وعال، بينما امتدت متوسطات تقييم المأمول بين (٤,٠٥-٤,٤٢)، ونسب المتوسط بين (٨١٪-٨٨,٤٠٪) بتقييم عالٍ وعالٍ جداً. وبلغ متوسط تقييم الو اقع الكلي (١٤,٠٣) ونسبة المتوسط (٧٠,١٥٪)، بينما بلغ متوسط تقييم المأمول الكلي (١٦,٥٩) ونسبة المتوسط (٨٢,٩٦٪). مما يشير إلى وجود فروق وفجوة بين مستوى و اقع الخدمة وبين مأمول الخدمة، وهو فرق دال إحصائياً. وهذا يعني أن جودة الخدمة الفعلية أقل من جودة الخدمة المتوقعة في البعد الأول، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة حسين والشربيني (٢٠١٧)، والغيلي (٢٠١٨)، والمخلافي وآل كردم (٢٠١٩)، والقحطاني (٢٠٢٠).

نتائج الإجابة عن السؤال الثاني: والذي ينص على: ما درجة جودة الخدمات التعليمة المقدمة في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير فيما يتعلق ببعد الاعتمادية، وفقاً لنموذج السرفكوال من وجهة نظر عينة البحث؟.

جدول (١٥) المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية نتائج اختبار"ت" لعينة واحدة لاستجابات عينة البحث على البعد الثاني (الاعتمادية)

البعد		م الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة المتوسط	مستوى المتوسط	ت	مستوى الدلالة
الو اقع	تقدم الخدمة بشكل صحيح من أول مرة	3.61	0.751	72.20%	عالية	5.692	0.01
	تقدم الخدمة في الوقت المحدد	3.38	0.905	67.60%	متوسط	.365-	0.715
	تحرص على حل مشكلات المستفيدين	3.53	0.945	70.60%	عالية	2.723	0.007
	تقدم الخدمة بالشكل المطلوب	3.44	0.914	68.80%	عالية	0.844	0.399
	تقدم الخدمة خالية من الأخطاء	3.29	0.954	65.80%	متوسط	2.342-	0.02
	الو اقع ككل	17.253	3.83	70.09%	عالية	1.322	0.187
المأمول	تقدم الخدمة بشكل صحيح من أول مرة	4.35	0.887	87.00%	عالية جدا	21.422	0.01
	تقدم الخدمة في الوقت المحدد	4.31	0.903	86.20%	عالية جدا	20.031	0.01
	تحرص على حل مشكلات المستفيدين	4.33	0.905	86.60%	عالية جدا	20.489	0.01
	تقدم الخدمة بالشكل المطلوب	4.32	0.931	86.40%	عالية جدا	19.801	0.01
	تقدم الخدمة خالية	4.18	0.891	83.60%	عالية	17.391	0.01

البعد		م الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة المتوسط	مستوى المتوسط	ت	مستوى الدلالة
	من الأخطاء						
	المأمول ككل	21.48	4.25	85.92%	عالية جدا	21.052	0.01

ويتضح من الجدول (١٥) أن متوسطات التقييم في بعد الاعتمادية، للواقع بين (٣,٢٩-٣,٦١)، تراوحت بنسب متوسطة بين (٦٥,٨٪ -٧٢,٢٪)، أي بين تقييم متوسط وعال، بينما امتدت متوسطات تقييم المأمول بين (٤,١٨-٤,٣٥) بنسب متوسطة بين (٨٧٪-٨٣,٦٪)، بتقييم (عالياً وعالياً جدا)، وبلغ متوسط تقييم الواقع الكلي (١٧,٢٥)، ونسبة المتوسط (٧٠,٠٩٪)، بينما بلغ تقييم المأمول الكلي (١٢,٨٤)، ونسبة المتوسط (٨٥,٩٢٪)، مما يشير إلى وجود فروق بين مستوى واقع الخدمة وبين المتوقع المأمول، وهو دال إحصائياً. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة حسين والشربيني (٢٠١٧)، والغيلي (٢٠١٨)، والمخلافي وآل كردم (٢٠١٩)، والقحطاني (٢٠٢٠).

نتائج الإجابة عن السؤال الثالث: والذي ينص على: ما درجة جودة الخدمات التعليمة المقدمة في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير فيما يتعلق ببعد الاستجابة، وفقاً لنموذج السرفكوال من وجهة نظر عينة البحث؟

جدول (١٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية نتائج اختبار"ت" لعينة واحدة لاستجابات عينة البحث على البعد الثالث (الاستجابة)

البعد		م الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة المتوسط	مستوى المتوسط	ت	مستوى الدلالة
الواقع	تقديم الخدمة بسرعة دون تلكؤ أو تباطؤ	3.55	0.813	71.00%	عالية	3.597	0.01
	إبداء الرغبة الدائمة في مساعدة المستفيدين	3.5	0.841	70.00%	عالية	2.404	0.017
	إعلام المستفيدين بمواعيد تقديم الخدمة بدقة	3.57	0.987	71.40%	عالية	3.367	0.001
	الاستعداد الدائم للتعاون مع المستفيدين	3.61	0.731	72.20%	عالية	5.85	0.01
	الواقع ككل	14.23	2.89	71.15%	عالية	4.341	0.01
المأمول	تقديم الخدمة بسرعة دون تلكؤ أو تباطؤ	4.39	0.608	87.8%	عالية جدا	32.629	0.01
	إبداء الرغبة الدائمة في مساعدة المستفيدين	4.44	0.614	88.80%	عالية جدا	33.698	0.01
	إعلام المستفيدين بمواعيد تقديم الخدمة بدقة	4.36	0.668	87.20%	عالية جدا	28.594	0.01

البعد		م الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة المتوسط	مستوى المتوسط	ت	مستوى الدلالة
	الاستعداد الدائم للتعاون مع المستفيدين	4.48	0.617	89.60%	عالية جدا	34.916	0.01
	المأمول ككل	17.66	2.241	88.32%	عالية جدا	36.224	0.01

يتضح من الجدول (١٦) امتداد متوسطات تقييم بعد الاستجابة للواقع بين (٣,٥-٣,٦١)، ونسب المتوسط بين (٧٠٪-٧٢,٢٠)، أي بتقييم عال، بينما امتدت متوسطات تقييم المأمول بين (٤,٣٦-٤,٤٨)، ونسب المتوسط بين (٨٧,٨٪-٨٩,٦٠٪) أي بتقييم عالٍ جداً. وبلغ متوسط تقييم الواقع الكلي (١٤,٢٣) ونسبة المتوسط (٧١,١٥٪)، بينما بلغ متوسط تقييم المأمول الكلي (١٧,٦٦) ونسبة المتوسط (٨٨,٣٢٪). مما يشير إلى وجود فروق وفجوة بين مستوى واقع الخدمة وبين مأمول الخدمة، وهو فرق دال إحصائياً. وهذا يعني أن جودة الخدمة الفعلية أقل من جودة الخدمة المتوقعة في بعد الاستجابة، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة حسين والشربيني (٢٠١٧)، والغيلي (٢٠١٨)، والمخلافي وآل كردم (٢٠١٩)، والقحطاني (٢٠٢٠).

نتائج الإجابة عن السؤال الرابع: والذي ينص على: ما درجة جودة الخدمات التعليمة المقدمة في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير فيما يتعلق ببعد الضمان، وفقاً لنموذج السرفكوال من وجهة نظر عينة البحث؟".

جدول (١٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية نتائج اختبار"ت" لعينة واحدة لاستجابات عينة البحث على البعد الرابع (الضمان)

		م الحسابي	الانحراف المعياري	% المتوسط	مستوى المتوسط	ت	الدلالة
الواقع	إرساء سلوك الثقة مع المستفيدين	3.63	0.725	72.60%	عالية	6.313	0.01
	إشعار المستفيدين بالأمان أثناء إنجاز الخدمة	3.7	0.77	74.00%	عالية	7.764	0.01
	يمتلك الموظفون المعرفة الكافية للإجابة عن أسئلة المستفيدين	4.03	0.826	80.60%	عالية	15.11	0.01
	الالتزام باللطف وحسن التعامل مع المستفيدين	3.76	0.807	75.20%	عالية	8.901	0.01
	الواقع ككل	15.113	2.7132	75.57%	عالية	11.137	0.01
المأمول	إرساء سلوك الثقة مع المستفيدين	4.58	399	91.60%	عالية جدا	38.66	0.01
	إشعار المستفيدين بالأمان	4.5	399	90.00%	عالية جدا	35.70	0.01

		م الحسابي	الانحراف المعياري	% المتوسط	مستوى المتوسط	ت	الدلالة
	أثناء إنجاز الخدمة					6	
	يمتلك الموظفون المعرفة الكافية للإجابة عن أسئلة المستفيدين	4.68	399	93.60%	عالية جدا	49.581	0.01
	الالتزام باللطف وحسن التعامل مع المستفيدين	4.65	399	93.00%	عالية جدا	47.867	0.01
	المأمول ككل	18.42	2.06	92.10%	عالية جدا	46.589	0.01

ويتضح من الجدول (١٧) امتداد متوسطات تقييم بعد الضمان للواقع بين (٣,٧-٤,٠٤)، ونسب المتوسط بين (٧٢,٦٠-٨٠,٦٠)، أي بتقييم عال، بينما امتدت متوسطات تقييم المأمول بين (٤,٥-٤,٦٨)، ونسب المتوسط بين (٩٠٪-٩٣,٦٠٪) أي بتقييم عالٍ جداً. وبلغ متوسط تقييم الواقع الكلي (١٥,١١) ونسبة المتوسط (٧٥,٥٧٪)، بينما بلغ متوسط تقييم المأمول الكلي (١٨,٤٢) ونسبة المتوسط (٩٢,١٠٪). مما يشير إلى وجود فروق وفجوة بين مستوى واقع الخدمة الفعلي وبين مأمول الخدمة المتوقع، وهو فرق دال إحصائياً. وهذا يعني أن جودة الخدمة الفعلية أقل من جودة الخدمة المتوقعة في بعد الضمان، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة حسين والشربيني (٢٠١٧)، والغيلي (٢٠١٨)، والمخلافي وآل كردم (٢٠١٩)، والقحطاني (٢٠٢٠).

نتائج الإجابة عن السؤال الخامس: والذي ينص علي: ما درجة جودة الخدمات التعليمة المقدمة في الإدارة العامة التعليم بمنطقة عسير فيما يتعلق ببعد التعاطف، وفقاً لنموذج السرفكوال من وجهة نظر العينة؟".

جدول (١٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية نتائج اختبار"ت" لعينة واحدة لاستجابات عينة البحث على البعد الخامس (التعاطف)

		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة المتوسط	مستوى المتوسط	ت	مستوى الدلالة
الواقع	منح المستفيدين اهتماماً خاصا	3.62	0.727	72.40%	عالية	6.022	0.01
	تقديم مصلحة المستفيد أولا	3.57	0.811	71.40%	عالية	4.097	0.01
	تفهم احتياجات المستفيدين	3.65	0.782	73.00%	عالية	6.302	0.01
	تقديم أوقات عمل مناسبة لكل المستفيدين	3.59	0.886	71.80%	عالية	4.317	0.01
	تقديم خدمة فائقة لكل مستفيد	3.52	0.868	70.40%	عالية	2.735	0.007
	الواقع ككل	17.9424	3.54	71.77%	عالية	5.314	0.01

		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة المتوسط	مستوى المتوسط	ت	مستوى الدلالة
المأمول	منح المستفيدين اهتماماً خاصا	4.36	0.668	87.20%	عالية جدا	29.192	0.01
	تقديم مصلحة المستفيد أولا	4.48	0.617	89.60%	عالية جدا	32.455	0.01
	تفهم احتياجات المستفيدين	4.58	0.612	91.60%	عالية جدا	26.417	0.01
	تقديم أوقات عمل مناسبة لكل المستفيدين	4.5	0.617	90.00%	عالية جدا	40.05	0.01
	تقديم خدمة فائقة لكل مستفيد	4.68	0.514	93.60%	عالية جدا	36.295	0.01
	المأمول ككل	22.183	2.644	88.73%	عالية جدا	39.147	0.01

يتضح من الجدول (١٨) امتداد متوسطات تقييم بعد التعاطف للواقع بين (٣,٥٢-٣,٦٥)، ونسب المتوسط بين (٧٠,٤٠-٧٣)، أي بتقييم عال، بينما امتدت متوسطات تقييم المأمول بين (٤,٣٦-٤,٦٨)، ونسب المتوسط بين (٨٧,٢٠٪-٩٣,٦٠٪) أي بتقييم عالٍ جداً. وبلغ متوسط تقييم الواقع الكلي (١٧,٩٤) ونسبة المتوسط (٧١,٧٧٪)، بينما بلغ متوسط تقييم المأمول الكلي (٢٢,١٨) ونسبة المتوسط (٨٨,٧٣٪). مما يشير إلى وجود فروق وفجوة بين مستوى واقع الخدمة الفعلي وبين مأمول الخدمة المتوقع، وهو فرق دال إحصائياً. وهذا يعني أن جودة الخدمة الفعلية أقل من جودة الخدمة المتوقعة في بعد التعاطف، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة حسين والشربيني (٢٠١٧)، والغيلي (٢٠١٨)، والمخلافي وآل كردم (٢٠١٩)، والقحطاني (٢٠٢٠).

نتائج الإجابة عن السؤال السادس: والذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة، بين إدراكات أفراد عينة البحث وتوقعاتهم تجاه مستوى عناصر الخدمات المقدمة من قبل الإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير؟ وللإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث اختبار"ت" للفروق بين عينتين مترابطتين، وكانت النتائج كما في الجدول (١٩):

جدول (١٩) نتائج الفروق بين متوسطات تقييم عينة البحث لواقع ومأمول جودة الخدمات المقدمة

الأبعاد		المتوسط	الانحراف المعياري	فرق المتوسطين	ت	الدلالة
الأول	الواقع	14.0301	3.08247	-2.56140	-19.753	0.01
	المأمول	16.5915	2.51449			
الثاني	الواقع	17.2531	3.82515	-4.23058	-20.510	0.01
	المأمول	21.4837	4.25436			

الأبعاد		المتوسط	الانحراف المعباري	فرق المتوسطين	ت	الدلالة
الثالث	الو اقع	14.2281	2.89005	3.43609-	20.610-	0.01
	المأمول	17.6642	2.24112			
الرابع	الو اقع	15.1128	2.71323	3.30326-	21.823-	0.01
	المأمول	18.416	2.06486			
الخامس	الو اقع	17.9424	3.54216	4.24060-	21.142-	0.01
	المأمول	22.183	2.64463			
المجموع	الو اقع	78.5664	14.38924	17.77193-	22.638-	0.01
	المأمول	96.3383	12.01039			

يتضح من الجدول (١٩) أن قيم T سالبة ودالة عند مستوى (٠,٠١)، للمقياس ككل بقيمة (-٢٢,٦٣)، وكذلك قيم T لجميع أبعاد المقياس الخمسة: الأول (-١٩,٧٥)، الثاني (-٢٠,٥١)، الثالث (-٢٠,٦١)، الرابع (-٢١,٨٢)، الخامس (-٢١,١٤)؛ مما يعني وجود فروق بين تقييم الو اقع والمأمول، وأن جودة الخدمة الفعلية جاءت أقل من المأمولة، وهذا ينطبق على كل الأبعاد الخمسة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الشغيبي والمخلافي (٢٠١٦)، وحسين والشربيني (٢٠١٧)، والمخلافي وآل كردم (٢٠١٩)، والقحطاني (٢٠٢٠).

نتائج الإجابة عن السؤال السابع: والذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول استجابات أفراد عينة البحث حول درجة جودة الخدمات المقدمة تعزى لمتغير الجنس؟

وللإجابة عن هذا السؤال، استخدم الباحث اختبار"ت" لعينتين مستقلتين، وكانت النتائج كما في الجدول (٢٠):

جدول (٢٠) نتائج اختبار"ت" للفروق في تقييم الخدمات المقدمة في ضوء الجنس

البيان	الأبعاد	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة
الو اقع	الأول	ذكر	176	13.3693	2.81932	3.870-	0.01
		أنثى	223	14.5516	3.18581		
	الثاني	ذكر	176	16.6818	3.65371	2.671-	0.01
		أنثى	223	17.704	3.90453		
	الثالث	ذكر	176	13.8011	2.71087	2.641-	0.01
		أنثى	223	14.565	2.98706		
	الرابع	ذكر	176	14.2614	2.64896	5.792-	0.01
		أنثى	223	15.7848	2.57646		
	الخامس	ذكر	176	16.5739	3.17943	7.291-	0.01
		أنثى	223	19.0224	3.44512		
	المجموع	ذكر	176	74.6875	13.33648	4.921-	0.01

البيان	الأبعاد	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة
		أنثى	223	81.6278	14.47927		
المأمول	الأول	ذكر	176	17.1477	1.90961	3.999	0.01
		أنثى	223	16.1525	2.83226		
	الثاني	ذكر	176	22.0114	2.70024	2.212	0.05
		أنثى	223	21.0673	5.12896		
	الثالث	ذكر	176	17.5284	2.03099	1.075-	غيردال
		أنثى	223	17.7713	2.39306		
	الرابع	ذكر	176	18.4489	2.25963	0.282	غيردال
		أنثى	223	18.3901	1.90194		
	الخامس	ذكر	176	21.9034	2.86791	1.882-	غيردال
		أنثى	223	22.4036	2.43813		
	المجموع	ذكر	176	97.0398	10.64619	1.036	غيردال
		أنثى	223	95.7848	12.9833		

ويتضح من الجدول (٢٠) أن قيم T للمقياس ككل، ولأبعاد المقياس الخمسة لو اقع الخدمة المقدمة جاءت كلها سالبة، ودالة عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يعني وجود فروق بين الذكور والإناث في متوسطات تقييم الو اقع، لصالح الإناث، وأن الإناث يرون أن الخدمات التعليمية المقدمة لهن في إدارة تعليم عسير، تقدم بجودة أفضل مما هي عليه عند الذكور. وهذه النتيجة تختلف مع دراسة البدوي والقحطاني (٢٠١٩). بينما جاءت قيم T لأبعاد المأمول موجبة في البعد الأول والثاني، ودالة إحصائياً، مما يعني وجود فروق، وهذا يعني أن الذكوريولون تطلعات أكبرلجودة الخدمات التعليمية مما هي عليه عند الإناث، وهذه النتيجة تتفق في جزء منها مع دراسة الشغيبي والمخلافي (٢٠١٦) في البعد الأول. أما باقي أبعاد المأمول الثالث، والرابع، والخامس، ومجموع المقياس ككل، فهي غيردالة، مما يعني عدم وجود فروق بين الذكوروالإناث، وهذا يعني أن هناك اتفاقا بين الذكوروالإناث في مأمول جودة الخدمة في تلك الأبعاد، والمقياس ككل.

الاستنتاجات.

- وجود فروق دالة إحصائية بين مستويات تقييم جودة الخدمة الفعلية التي يتلقاها المشرفون التربويون في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسيرفي الو اقع وبين مستويات الخدمة المأمولة؛ على مستوى الأبعاد الخمسة، والمقياس ككل. وأهمية تعزيز الإدارة لممارسات القياس والتحسين المستمرلسد الفجوة بين الو اقع والمأمول.
- وجود فروق تعزى لمتغير النوع في متوسطات تقييم الو اقع وكانت الفروق لصالح الإناث، بينما وجدت فروق في المأمول لبعدي (الجو انب الملموسة والاعتمادية) لصالح الذكور، ولم توجد فروق في أبعاد (الاستجابة، والضمان، والتعاطف).

المقترحات.

- قياس دوري لرضا المستفيدين وأصحاب المصلحة عن الخدمة المقدمة في الإدارة العامة للتعليم بعسير.
- بناء نظام لقياس أداء الخدمات المقدمة في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير- .
- -نموذج مقترح لتطوير الخدمات المقدمة في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير في ضوء نموذج السيرفكوال.

المراجع

المراجع العربية:

إدريس، عبدالرحمن محمد (٢٠١٩): مستوى جودة الخدمات التعليمية بجامعة أم درمان الإسلامية من وجهة نظر الطلاب كلية العلوم الإدارية في الفترة 2016 إلى 2018. *الثقافة والتنمية، جمعية الثقافة من أجل التنمية*، ١٩ (١٣٧)، ٧١-١١٤.

الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم العام (د.ت). وزارة التربية والتعليم، مشروع الملك عبدالله بن عبدالعزيز لتطوير التعليم العام (تطوير).

البدوي، أمل محمد حسن؛ القحطاني، ابتهال سعيد علي (٢٠١٩): استخدام نموذج الإدراكات والتوقعات SERVQUAL في قياس جودة الخدمات التعليمية بمدارس التعليم العام بمدينة أبها الحضرية، *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر*، ٢(١٨٤)، ١١-٤٩.

خطة التنمية التاسعة (٢٠١٧)، تم الاسترجاع من الموقع بتاريخ ١٤٤٣/٢/١٢هـ: https://cutt.us/vOf31

رمضاني، هناء؛ مختار، عيواج (٢٠٢٠): أثر الابتكار في عناصر المزيج التسويقي المستحدثة (الإضافة) على جودة الخدمات الفندقية: دراسة تحليلية لآراء عينة من زبائن فندق شيراتون – *مجلة الإستراتيجية والتنمية*، جامعة عبد الحميد بن باريس، ١٠ (١)، ٨٢-١٠٠.

الزهراني، فاطمة عبدالله (٢٠١٧): معوقات تطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة بالمدارس الثانوية للبنات بمدينة تبوك، *مجلة البحث العلمي في التربية*، ٢ (١٨)، ١ – ٢٢.

السيد، حسام حمدي (٢٠١٤): قياس الفجوة بين الإدراكات والتوقعات في جودة الخدمة التعليمية بالجامعات المصرية باستخدام نموذج الإدراكات والتوقعات SERVQUAL مقارنة ببعض الجامعات العربية والأجنبية: دراسة تطبيقية على جامعة حلوان، *مجلة كلية التربية*، جامعة المنوفية، ٢٩ (٣)، ١٢٥ – ٢١٨.

الشغيبي، خالد حسن؛ المخلافي، محمد سرحان خالد (٢٠١٦): تقويم جودة الخدمات التعليمية في كلية التربية بجامعة الدمام باستخدام مقياس SERVQUAL، *مجلة الدراسات التربوية والنفسية- سلطنة عمان*، ١٠ (٣)، ٦٣٥-٦١٨.

الشهري، عبدالله غيثان (٢٠١٧): معوقات تطبيق الجودة الشاملة في مدارس التعليم العام من وجهة نظر مديري المدارس في محافظة جدة. *مجلة القراءة والمعرفة*، جامعة عين شمس، (١٨٥)، ١٣١-١٥٢.

الشواورة، ياسين سالم (٢٠٢٠)، مستوى جودة الخدمات التعليمية التي تقدمها الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة من وجهة نظر الطلاب، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، (٣) ٢٨، ٢٥٩ – ٢٤٣.

الصرن، رعد حسن (٢٠١٤): تطوير نموذج الفجوة في قياس جودة الخدمات المصرفية إلى المستوى العالمي: دراسة نظرية. *مجلة العلوم الإنسانية*، جامعة محمد خضير بسكرة، (٦)، ١-٢٢.

الصمداني، محمد علي (٢٠١٦): معوقات إدارة رأس المال الفكري بمدارس التعليم العام بمحافظة الليث من وجهة نظر قادتها. *مجلة القراءة والمعرفة*، جامعة عين شمس، (١٨١)، ١ – ٤٤.

الطائي، رعد؛ قدادة، عيسى (٢٠٠٣)، إدارة الجودة الشاملة، مفهوم وإطار للتطبيق في الجامعات وآليات العلوم الإدارية لتطوير وتحسين مستويات الأداء. *مؤتمر كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية الثاني*، جامعة الزرقاء الأهلية، الأردن.

الطاهات، صقر سليمان (٢٠١٩): أثر التخطيط الاستراتيجي على جودة الخدمات في شركات الاتصالات الأردنية. *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، جامعة آل البيت، الأردن.

عبد العزيز؛ أحمد محمد محمد (٢٠١٣): إستراتيجية مقترحة لتحقيق التميز في جودة الخدمات المقدمة لطلاب كليات التربية بالجامعات المصرية باستخدام نموذج SERVQUAL، *مجلة كلية التربية*، جامعة عين شمس، ١ (٣٧)، ٥٢٤-٦٣٥.

عمار، رواب؛ صباح، غربي (٢٠١٩)، جودة الخدمة التعليمية، دفاتر المخبر، (١) ١٤، ٥٠٤-٤٩٧.

العولقي (٢٠١٨): قياس جودة الخدمة التعليمية باستخدام مقياس SERVQUAL وأثرها في رضا الطلبة دراسة ميدانية في جامعة إب اليمنية، *المجلة العربية لضمان جودة التعليم والجامعي*، ١١ (٣٧)، ١٢٥-١٤٨.

الغيلي، رياض يحيى (٢٠١٨): مدى إدراك طلبة جامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية لمستوى جودة الخدمات الجامعية، طبقاً لمقياس جودة الخدمة SERVQUAL. *المجلة العربية للإدارة*. المنظمة العربية للتنمية الإدارية، الإمارات، ٣٨ (٣). ١٣٩ -١٥٦.

القحطاني، سعيد حسين (٢٠١٩): رضا المستفيدين من مراكز الرعاية الصحية الأولية عن جودة الخدمات الصحية: دراسة ميدانية في مدينة الرياض. *مجلة الخدمة الاجتماعية*، الجمعية المصرية للأخصائيين الاجتماعيين، ٦١ (٣)، ٤٦٩-٤٨٩.

القحطاني؛ ميعاد سعد مذكر (٢٠٢٠): قياس جودة الخدمات المقدمة للمعلمات بالمدارس الثانوية العامة بمنطقة عسير باستخدام نموذج الإدراكات والتوقعات SERVQUAL وآليات تحسينها، *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة الملك خالد.

الكرخي، مجيد (٢٠١٥): *إدارة الجودة الشاملة: المفاهيم النظرية وأبعادها التطبيقية في مجال الخدمات*. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

آل محيا، يحي عبدالله (٢٠١٥): معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية في المدارس المتوسطة بمنطقة عسير من وجهة نظر مديري المدارس ووكلائها: دراسة ميدانية. *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية، جامعة الملك خالد، السعودية.

المخلافي، سلطان؛ أل كردم، مفرح (٢٠١٩)، قياس جودة الخدمات التي تقدمها جامعة الملك خالد باستخدام مقياس الفجوة بين الإدراكات والتوقعات SERVQUAL من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعة، *مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية*، ٣٠ (١)، ٣٥-٨٤.

آل مداوي، عبير محفوظ (٢٠١٣): متطلبات تطبيق الجودة الشاملة بمرحلة التعليم الثانوي العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء الفكر الإداري المعاصر، *رسالة دكتوراة غير منشورة*، كلية التربية، جامعة الملك خالد، أبها، السعودية.

المغير، محمد محمد؛ النجار، حسام محمد (٢٠٢٠): دور التخطيط لإدارة الموارد البشرية في تحسين جودة خدمات الإسعاف والطوارئ في القطاع الحكومي بقطاع غزة. *مجلة الريادة لاقتصاديات الأعمال*، ٦ (٢)، ٧٩- ٩٨

موجز خطة التنمية العاشرة وأولوياتها، (٢٠١٥). تم الاسترجاع بتاريخ ١٤٤٣/٢/١٢هـ، على الموقع: https://www.stats.gov.sa/ar/page/72

المراجع الأجنبية:

Brochado, A. (2009): Comparing alternative instruments to measure service quality in higher education, Quality Assurance in Education, 17 (2). 174 – 190.

Hoon, T. S. & Satiman, F. (2016). An investigation on the dimensions of service quality in private schools. *Asian journal of university education*.12, 40-51.

Krejcie, R. V. & M organ, D. W. (1970). Determining Sample Size for Research Activies. Educational and Psychological Measurement 1970, 30, 607-610.

Parasuaman, A.: Zeithaml, V. & Berry, A. (1988): SERVQUAL: A multipul – item scale for measuring consumer perception of service quality. Journal of Retailing, 64 (1), 12 – 40.

Schroeder, C. (2011): Nutzung des SERVQULAL: Ansatzes zur Messung der Dienstleistungs qualitat in einem Touristenhtel. GRIN Verlag.

Talal, O. (2017). Study of factors affecting measurement of perceived quality of educational services using the gap analysis model- SERVQUAL.IUG journal of economic and business peer-Reviewed journal of Islamic university-Gaza,25(3), 1-13.

أنموذج مقترح لتطوير أداء المؤسسات التعليمية في ضوء مدخل الإدارة بالأهداف

د. محمد أحمد غريب السيد حويحي
أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي المشارك – كلية التربية جامعة الملك خالد

أ. حسن بن محمد مشهور حمدي
باحث ببرنامج ماجستير الاشراف التربوي
كلية التربية جامعة الملك خالد

ملخص البحث:

هدف البحث إلى تقديم أنموذج مقترح لتطوير أداء المؤسسات التعليمية في ضوء مدخل الإدارة بالأهداف، من خلال التعرف على الإطار المفاهيمي للإدارة بالأهداف، وأهم نماذج مدخل الإدارة بالأهداف، وتحديد آليات مدخل الإدارة بالأهداف لتجويد أداء المؤسسات التعليمية، ومعوقات تطبيق مدخل الإدارة بالأهداف لتجويد أداء المؤسسات التعليمية، وقد خلص البحث إلى تقديم نموذج مقترح لتطبيق مدخل الإدارة بالأهداف سعياً لتجويد وتطوير الأداء بالمؤسسات التعليمية يتضمن؛ تحديد الأدوار والمهام، تحديد مجالات النتائج الرئيسية، وضع مؤشرات الأداء، الاتفاق على الأهداف، تصميم خطة عمل تتضمن البرمجة وتحديد الأنشطة والأعمال اللازمة لتحقيق الأهداف، الجدولة، تخصيص الموارد اللازمة، المسؤولية، والمراجعة والرقابة مع أهمية مراعاة البعد الكمي والبعد الزمني لتحقيق الأهداف المحددة، وقد قدم البحث العديد من التوصيات منها؛ تبني مدخل الإدارة بالأهداف في المؤسسات التعليمية لدوره الهام في تجويد الأداء بالمؤسسات التعليمية، ويتطلب نجاح تطبيق مدخل الإدارة بالأهداف تقييم الأداء القائم على معايير الموضوعية والصدق، وتعزيز مبدأ الالتزام والمشاركة والثقة بين كافة العاملين بالمؤسسات التعليمية، والعمل الدؤوب على توفير الإمكانات والموارد البشرية والمادية لتطبيق مدخل الإدارة بالأهداف وفق النموذج المقترح.

الكلمات المفتاحية: أنموذج مقترح -الإدارة بالأهداف-تجويد الأداء – المؤسسات التعليمية

Abstract

The aim of the research is to present a proposed model for developing the performance of educational institutions in light of the administration by objectives approach, by identifying the conceptual framework for management by objectives, the most important models of management by objectives approach, identifying the mechanisms of the management by objectives approach to improve the performance of educational institutions, and the obstacles to applying the management by objectives approach. The research presented a proposed model for applying the management by objectives approach in an effort to improve and develop performance in educational institutions that includes; defining roles and tasks, defining key results areas, setting performance indicators, agreeing on goals, designing an action plan that includes programming and identifying activities and actions necessary to achieve the goals, scheduling, allocating the necessary resources, responsibility, and review and control, with the importance of taking into account the quantitative and time dimension to achieve the specific goals. The research presented many recommendations, including the adoption of the administration by objectives approach in educational institutions performance, for its important role in improving educational institutions, providing the capabilities and human and material resources to implement the management by objectives approach according to the proposed model.

Keywords: a proposed model - management by objectives - improving performance - educational institutions

المقدمة

يعد مدخل الإدارة بالأهداف من المداخل الإدارية الهامة والتي يطلق عليها في الحقيقة العديد من المسميات والتي وإن اختلفت في تشكيلها الحرفي، إلا أنها لا تختلف في دلالتها التعبيرية، والتي من أبرزها؛ "الإدارة بالأهداف والنتائج"، و "تخطيط ومراجعة العمل"، و "الإدارة بالنتائج"، و "الإدارة بالأهداف والأولويات"، و "الإدارة بالعقود"، و "الإدارة بالاتفاق"، و أيضًا "الإدارة بالالتزام".

ولكن رغم اختلاف هذه المصطلحات، إلا أن جوهرها واحد يدور في فلك الإدارة بالأهداف. ولقد مر العمل الإداري بتغيرات وتبدلات طالت تشكيله وبُنَاه، فمن المدرسة الكلاسيكية في الإدارة، مرورًا بمدرسة العلاقات الإنسانية، والمدرسة السلوكية، ووصولًا للمداخل الإدارية الحديثة والتي منها مدخل الإدارة بالأهداف، كل ذلك النتاج النوعي للفكر الإداري، يهدف بالأساس للوصول لنمط إداري مجود.

فقد شاع في السنوات الأخيرة استخدام مدخل الإدارة بالأهداف على انه نهج مستحدث في ميدان الإدارة, وليس معنى ذلك أن الإدارة في الماضي لم يكن لها أهداف أو لم تكن تهتم بالأهداف و إنما التركيز هنا ينصب مباشرة على الأهداف باعتبارها المحور الذي ينبغي أن تهتم به الإدارة ، ذلك أن العاملين في المؤسسات التربوية يعملون على مستوى تنفيذي لواضعي السياسة والخطط والاستراتيجيات التعليمية، وهؤلاء عند وصفهم لسياسة التعليم أو خططه يرمون إلى تحقيق أهداف واضحة في أذهانهم، ولكن هذه الأهداف قد لا تكون واضحة للمستويات الأخرى في الإدارة التعليمية، مما يترتب عليه فجوة بين السياسة والخطة والتنفيذ وقد تكون السياسة والخطة في جانب والتنفيذ والمنفذين في جانب آخر، ومن هنا كان لمصطلح الإدارة بالأهداف أهمية في توجيه الإدارة التربوية نحو تكامل المنظمات التربوية على اختلاف مستوياتها في تحقيق أهداف التربية ومن ثم تجويد أدائها.

وقد أشارت العديد من الدراسات إلى أن نجاح المؤسسات التعليمية في تحقيق سياسية الدولة التعليمية يكمن في "إعادة النظر في ثقافتها التنظيمية وأسلوب إدارتها للموارد البشرية، وأن تأخذ بعين الاعتبار التغيرات وتتلمس الأنظمة الجيدة والمفاهيم الحديثة لاستنباط أفضل الأساليب والعمل على استثمارها بما يتلاءم مع بيئتها ويحقق أهدافها بكفاءة وفاعلية" (الرحيلي، ٢٠٠٩). ولكي تحقق أهداف المؤسسات التعليمية أهدافها يتطلب الأمر فاعلية وتعاون جميع العاملين بها في ترتيب الأولويات والتعاون في عملية صنع و اتخاذ القرار(احمد،٢٠٠٣). و أيضًا التشارك في ترتيب الأهداف حسب الأولوية، والقيام بما يوكل لهم من مهام تحقق أهداف تعليمية بعينها، إلا أن هذه المشاركة تتسم في بعض مناحيها بالضعف وتتطلب رفع سقف المشاركة من قبل المعلمين مع مدراء المدارس لضمان نجاح المدرسة في تحقيق رسالتها التربوية والتعليمية (النوح، ٢٠١١).

ولقد تناولت جملة من الدراسات البحثية هذا الأسلوب الإداري فقد استهدفت دراسة الحربي (٢٠٠٨) التعرف على دور الإدارة بالأهداف في تطوير الكفايات لمديري المدارس في منطقة تبوك التعليمية من وجهة نظرهم، حيث طبقت الدراسة على عينة من (٢٦١) من مدراء المدارس، وكان من أبرز ما توصلت إليه الدراسة أن مدخل الإدارة بالأهداف يساعد على تجويد الممارسات القيادية وكذلك يساعد على تنمية

قدرات المديرين وحل المشكلات الإدارية ومعالجة تلك المشكلات سعيا لتحقيق الأهداف التي وضعت من أجلها.

وهدفت دراسة الرحيلي (٢٠٠٩)، التعرف على فاعلية تطبيق الإدارة بالأهداف بجامعة أم القرى بمكة المكرمة والمعوقات التي تواجهها من وجهة نظر القائمات بالعمل الإداري بالجامعة، وتم فيها تطبيق الدراسة على عينة من (٣٢٥) من القائمات بالعمل الإداري بالجامعة، وكان من أبرزما توصلت إليه الدراسة هو أن تطبيق مدخل الإدارة بالأهداف قد اسهم في تجويد أداء القائمات بالعمل الإداري بالجامعة وأن البعض لا يزلن يواجهن بعض المعوقات نتاج سنوات خبرتهن الوظيفية المحدودة ودرجة التعليم التي حصلن عليها، إلى جانب نوعية التدريب الذي تلقينه.

وسعت دراسة (النوح ،٢٠١١) إلى التعرف على و اقع وأهمية تطبيق مديري المدارس في مدينة الرياض لأسلوب الإدارة بالأهداف، حيث اشتملت عينة الدراسة على (١١٣) مديرًا من مدارس منطقة الرياض والبالغ عددهم (١١٣٤) مديرًا، وعدد (٢٩٤) من معلمي مدارس المنطقة البالغ عددهم (٢٩٤٠٦) معلمًا، وكان من نتائج الدراسة أن مديري المدارس يرون أن الإدارة بالأهداف تطبق بدرجة عالية (٣,٣) بينما يرى المعلمون أن الإدارة بالأهداف تطبق بدرجة متوسطة (٣,١٩)، كما يرى المديرون والمعلمون أن هناك أهمية عالية لتطبيق أسلوب الإدارة بالأهداف.

وتناولت دراسة (الرشيدي، ٢٠١٤) أثر استخدام الإدارة بالأهداف في أداء العاملين، دراسة تطبيقية في مؤسسة البترول الوطنية في دولة الكويت، وقد طبقت على عينة من (٣٨٠) من العاملين بالمؤسسة. وبينت النتائج أن مستوى درجة استخدام طريقة الإدارة بالأهداف في الشركات التابعة لمؤسسة البترول الوطنية في الكويت من وجهة نظر عينة الدراسة كانت متوسطة. وهذا قد يعود إلى شمولية عناصر طريقة الإدارة بالأهداف كأداة من أدوات تقييم الأداء ودقتها ووضوح مضمونها، كما أن استمرار ممارسة طريقة الإدارة بالأهداف كأداة من أدوات التقويم على مدار العام، واستخدام سجلات لتقويم الأداء يقلل من الأخطاء التي يقع فيها العاملون غالبًا. هذا وقد استفاد الباحثان من هذه الدراسات التي تناول البعض منها تطبيق مدخل الإدارة بالأهداف في العملية التعليمية، في حين تناول البعض تطبيق مدخل الإدارة بالأهداف في المنظمات غير التربوية، في الإطار النظري للإدارة بالأهداف وفي اختيار مجالاتها ونماذجها وآليات ومعوقات التطبيق في المؤسسات التعليمية.

مشكلة البحث:

يعي المشتغلون بالعمل التربوي والتعليمي ذلك الدور المهم والمتصاعد الذي تلعبه محاضن الدرس كأجهزة تنفيذية لوزارة التعليم في تنفيذ سياسة وتوجهات الدولة التعليمية. وأن تحقيق هذا الأمر مناط بقدرة هذه المدارس على تحقيق الأهداف التي ترسمها بعناية وتلتزم بتفعيلها ميدانيًا. وهي أهداف تنبع من توجهات السياسة التعليمية التي أقرتها حكومة خادم الحرمين الشريفين الملك سلمان بن عبد العزيز حفظه الله، وحثت على أهمية تحقيقها في المؤسسات التعليمية السعودية.

ويجمع الخبراء والمعنيون في المجال التربوي على أن المشكلات التي تعاني منها المؤسسات التعليمية تكمن في عدم جودتها، فعلى الرغم من الجهود والنفقات التي تبذل في سبيل تطويرها، إلا أن هذه الجهود

وتلك النفقات دون المستوى المطلوب (علي، ٢٠٠٥: ٤١) و(سكرو الخزندار، ٢٠٠٥: ١٥) و(أبو زيد، ٢٠٠٨: ٢٥-٥٧)، فلا يزال التوجه منصباً على التوسع الكمي على حساب الجودة وضبط إجراءاتها على كافة المستويات، إذ يغلب على التعليم الاعتماد على التلقين والاستظهار، واللفظية، والسلطوية، وسيادة الطابع التقليدي، وتقييد فرص الإبداع وغياب النظرة المتكاملة في تكوين الفرد، والانفصال عن عالم العمل، وتدني مستوى المعلمين نظراً لضعف برامج الإعداد(بن هويمل والعنادي، ٢٠١٥: ٣٧)، وتعيين معلمين غير تربويين في المدارس وغير متخصصين (المغيدي،٢٠١٤ : ١٢٦)، واستخدام أساليب تدريس تتصف بالتقليدية إلى جانب عدم إتاحة الفرص الكافية للطلاب لاكتساب مهارات التفكير الناقد (التويجرى١٤٣٨: ٢٢)، حتى أصبح التعليم معوقاً للتنمية بدلاً من أن يكون أداة لتطوير الحاضر ومواجهة المستقبل، وهو ما يتفق مع ما توصلت إليه بعض الدراسات (الشلبي،٢٠١٠: ٤٤٤-٤٤٥) التي ترى أن هناك ثلاث سمات أساسية تغلب على ناتج التعليم؛ وهي تدني التحصيل المعرفي، وضعف القدرات التحليلية، والابتكارية، واطراد التدهور فيها، وباستقراء توصيات بعض الدراسات والمؤتمرات (الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس،٢٠٠٥)، و(الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية،٢٠٠٧ : ٨٥)، و(الجامعة الإسلامية، ٢٠٠٧ :٧٥)، و(حسين،٢٠٠٧ :١٢)، و(الحيلة،٢٠١٤: ٨٩) التي عقدت في هذا المجال اتضح أنها تؤكد على الحاجة إلى إعادة النظر و اقع المؤسسات التعليمية وخاصة ما يتعلق ببرامج إعداد وتدريب المعلمين وتنميتهم مهنياً ومحاولة تطويرها وتحديثها، وتبني وتطبيق المداخل الإدارية الحديثة ومنها الإدارة بالأهداف، وإدارة الجودة الشاملة، ودعم الأطر السياسية والتشريعية والتنفيذية للتعليم، وتوفير الأدوات والمواد الخاصة بالتعليم بما يحقق التنمية المهنية المستدامة لهم تمهيداً لتحقيق مخرجات تربوية ذات جودة عالية وفق مستويات معيارية محددة وبما يؤدي إلى "مجتمع التعلم".

كما أشارت دراسة (محمدي، ٢٠١٩) أن المؤسسات التعليمية تعاني من نقص الوسائل التعليمية المعينة على تقديم معلومات الدروس، يليها مشكلة عدد التلاميذ في القسم والاكتظاظ ، مما يصعب تطبيق طريقة المقاربة بالكفاءات ويسبب عدم التركيز لدى بعض التلاميذ، أما رأي المدرسين في المنهاج فقد وصفوه بالكثافة وكثرة الدروس وصعوبة بعض المفاهيم للتلاميذ ، وكذلك قلة التمارين التطبيقية خاصة في المرحلة الثانوية بالمقارنة مع طول الدروس، ما جعل نسبة كبيرة من المدرسين غير راضين عن المستوى الدراسي لتلاميذهم بالرغم من بذل المدرسين لمجهودات ، أما الانعكاس السلبي لهذه المشكلات التربوية على التلاميذ هو صعوبة الفهم والاستيعاب للمواد الدراسية ومشكلة أخرى هي قلة تواصل أولياء الأمور مع المدرسين ومتابعة أبناءهم ومعرفة نتائجهم، بالإضافة إلى تكاسل بعض التلاميذ عن المراجعة هذا كله يسبب انخفاض في تحصيلهم الدراسي

وتتسم العديد من المنظومات التعليمية العربية بأنها غير متو ائمة مع الحاجات المستجدة والمتغيرة لقطاعات الأعمال، كام هنالك نقص في المعارف والمهارات والقيم الضرورية للمشاركة بقوة في النشاط الاقتصادي والمواطنة الحقة. وهنالك ضعف واضح في مخرجاتنا التعليمية العربية، وخاصة في المجالات العلمية والبحثية، وعدم تلبيتها لمتطلبات سوق العمل المعاصرة والتنمية المستدامة. فمعظم الدول العربية، تفتقر إلى الأعداد الكافية من الموارد البشرية المدربة والمؤهلة في هذه المجالات، لذلك لابد من إعداد

هذه الكوادر عن طريق تمكينهم وإعادة تدريبهم وتزويدهم بالمهارات اللازمة من خلال دورات وبرامج تدريبية متخصصة (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠٢٠).

وقد أظهرت نتائج تقرير المعرفة العربي للعام ٢٠١٤م، أن من أهم التحديات التي تواجه نقل وتوطين المعرفة في الوطن العربي، هي عملية استنزاف العقول العربية وهجرة الشباب من المنطقة العربية، التي تُعتبر من أكثر المناطق تضررا فيما يتعلق بخسارة وفقدان الكفاءات، وأظهرت النتائج أن أهم التحديات المطروحة تتلخص في بالإضافة إلى ضعف مؤسسات التعليم والتدريب والبحث العلمي وتضخم القطاع العام الحكومي، وضعف القطاع الخاص وبطالة الشباب وهجرتهم، وإغفال الاصلاح والدعم للغة العربية (المكتب العربي لبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي ومؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم،٢٠١٤).

ولكون مدخل الإدارة بالأهداف هو من ضمن الاتجاهات الإدارية الحديثة التي تتميز ببساطتها وسهولة تطبيقها في العملية التربوية (المعايطة، ٢٠٠٧). التي تمكن قادة المدارس من تحقيق هذه المعادلة الهادفة لتجويد العملية التعليمية، التي تنهض بالأساس على التشارك في تحقيق الأهداف بين مجمل العناصر البشرية بالمدرسة، وتؤدي بالتالي لتمكينها من أداء رسالتها التعليمية والتربوية ولتطوير أداء مدراء المدارس (الحربي، ٢٠٠٨). فكيف يمكن لهم تطبيق هذا الأسلوب الإداري الفعال إجرائيًا وبشكل مهني؟

كما تشير الدراسات السابقة إلى أهمية تطوير وتجويد الأداء التعليمي بالمؤسسات التعليمية. نظرا لما تعانيه من مشكلات في كافة جوانب المنظومة التعليمية بها. لذا فإن الدراسة الحالية تستهدف تطوير هذه المنظومة من خلال تطوير وتجويد الأداء التعليمي في ضوء الإدارة بالأهداف ومن هنا يمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال التالي: ما الأنموذج المقترح لتطوير الأداء بالمؤسسات التعليمية في ضوء مدخل الإدارة بالأهداف؟ ويتفرع منه التساؤلات التالية:

١. ما الإطار المفاهيمي للإدارة بالأهداف؟
٢. ما أهم نماذج مدخل الإدارة بالأهداف؟
٣. ما آليات مدخل الإدارة بالأهداف في تجويد أداء المؤسسات التعليمية؟
٤. ما معوقات تطبيق مدخل الإدارة بالأهداف لتجويد أداء المؤسسات التعليمية؟
٥. ما التوصيات والمقترحات لتطبيق الأنموذج المقترح لتطبيق مدخل الإدارة بالأهداف لتطوير أداء المؤسسات التعليمية؟

أهمية البحث:

تنبع أهمية البحث سواء من الناحية العلمية أو العملية في تقديم إطار معرفي حول مدخل الإدارة بالأهداف لتوضيح آليات تطبيق مدخل الإدارة بالأهداف لتطوير المؤسسات التعليمية، والتطرق للنتائج الإيجابية التي تتولد عن عمليات التطبيق من خلال نماذجه المختلفة، ودور ذلك في تجويد أدائها وقدرتها على تحقيق أهدافها التربوية والتعليمية التي تنبع من سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية. مع تحديد معوقات التطبيق، وتقديم بعض التوصيات والمقترحات لتطبيق النموذج المقترح..

أهداف البحث:

استهدف البحث تقديم أنموذج مقترح لتطوير أداء المؤسسات التعليمية في ضوء مدخل الإدارة بالأهداف، نظراً لما تعانيه من مشكلات في كافة جوانب المنظومة التعليمية، من خلال التعرف على الإطار المفاهيمي للإدارة بالأهداف، وأهم نماذج تطبيق مدخل الإدارة بالأهداف، وتحديد آليات ومعوقات تطبيق النموذج المقترح.

مصطلحات البحث:

عرف بيتر دركر الإدارة بالأهداف (Peter Drucker) بأنها: (نوع من الإدارة تتخذ الأهداف منهجاً لها في العمل الإداري، كما إنها في نفس الوقت أداة تقوم على أساس إنجاز الأهداف والالتزام بالعمل. إنها العملية التي يتكامل فيها الناس داخل التنظيم فيما بينهم فيوجهون أنفسهم نحو تحقيق أهداف المؤسسة وأغراضها) (الزهراني،١٤٣٠)، أما جون همبل (J.Humble) فقد نظر إلى الإدارة بالأهداف على أنها "نظام ديناميكي يربط بين حاجة المنظمة لتحقيق أهدافها الخاصة بالربحية والنمو، وحاجة القائد للمشاركة ولتطوير نفسه ذاتياً" (عابدين، ٢٠٠٥م، ص٨٠)، ويرى جورج أوديورن أن الرئيس الأعلى والرؤساء العاملين لأي منظمة يحددون معاً أهدافها العامة، ويحددون مناطق المسؤولية الرئيسية لكل فرد من أفرادها ولكل وحدة إدارية فيها، وتستخدم هذه الأهداف كمعايير في توجيه النشاط الإداري وفي تقييم أداء الأفراد العاملين والوحدات العاملة المختلفة في التنظيم (Thomson,2021).

وتعرف الإدارة بالأهداف إجرائيا بأنه: مدخل إداري يتميز بتركيزه الرئيس على غايات أو أهداف التنظيم والنتائج المتوقعة والتي يبغي التنظيم والوصول إليها ضمن جدول زمني محدد، وكذلك وضع معايير يمكن بواسطتها تقييم فعالية تحقيق هذه الأهداف أو النتائج المتوقعة.

ويعرف الأداء التعليمي إجرائياً بأنه: تلك الممارسات الإجرائية المخطط لها بشكل جيد، والتي تتحقق في المؤسسة التعليمية أو في الموقف التعليمي.

حدود البحث:

يتناول البحث تطوير وتجويد أداء المؤسسات التعليمية في ضوء مدخل الإدارة بالأهداف وتحديد آليات ومعوقات التطبيق في المؤسسة التعليمية.

منهج البحث:

استخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي في إطار سعيهما لرصد التأصيل النظري لمدخل لإدارة بالأهداف وآلياتها، وأهم متطلبات ومعوقات التطبيق. وعلى هذا استهدف البحث التعرف على الإطار المفاهيمي لمدخل الإدارة بالأهداف، وأهم نماذج مدخل الإدارة بالأهداف، وتحديد آليات مدخل الإدارة بالأهداف لتجويد أداء المؤسسات التعليمية، والتعرف على معوقات تطبيق مدخل الإدارة بالأهداف لتجويد أداء المؤسسات التعليمية، وحصر أبرز الإيجابيات التي تتمخض عن تطبيق هذا المدخل الإداري في المؤسسات التعليمية. كما تم أيضًا، إبراز تلك السلبيات التي تتولد عن تطبيق مدخل الإدارة بالأهداف

بمختلف نماذجه في المنظمات الفاعلة، وتقديم بعض التوصيات والمقترحات لتطوير وتجويد أداء المؤسسات التعليمية في ضوء هذا المدخل الإداري الهام.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تلعب الإدارة التعليمية الدور الرئيس في جعل الممارسة التعليمية في مؤسسات التعليم، أمرٌ قائم على أسس منطقية ترتسم أبجدياتها عبر مفصليات أدائية يمكن حصرها في التخطيط والتنظيم والتوجيه إلى جانب الرقابة والتقويم و اتخاذ القرار، ولكي تتمكن المؤسسات التعليمية من تحقيق التطوير والتحسين المنشود، فهي بحاجة لتبني تطبيق أساليب ومداخل إدارية ناجعة يأتي على رأسها أسلوب الإدارة بالأهداف.

مفهوم الإدارة بالأهداف:

بمطالعة الأدبيات التي تناولت مدخل الإدارة بالأهداف؛ نلحظ بأن هناك تباينًا بين المشتغلين بالبحث التربوي في تحديد مفهوم الإدارة بالأهداف، بيد أنهم على شبه إجماع على أن الإدارة بالأهداف، هي أسلوب إداري يقوم في بنيته التشكيلية على تحديد أهداف بعينها يتشارك في وضعها الرئيس مع مرؤوسيه في ذات المنظمة التي يعملون بها. ويشير الرشيدي (٢٠١٤) إلى أنه من الإنصاف ان نذكر أن الباحث الأميركي بيتر دراكر، أستاذ ورئيس قسم إدارة الأعمال بجامعة نيويورك هو أول من نادى به في كتابه الشهير " ممارسة الإدارة The Practice of Management" في عام ١٩٥٤م (ص.١٣). حيث يرى دراكر بأن الإدارة بالأهداف هي نوع من الإدارة يتخذ من الأهداف منهجًا لها في العمل الإداري، فهي أداة تقوم على فكرة إنجاز الأهداف، والحرص على الالتزام بالعمل، من حيث كونها تعد عملية يتكامل من خلالها العاملين داخل التنظيم فيما بينهم، ومن ثم يعملون على توجيه أنفسهم صوب تحقيق أهداف المنظمة وأغراضها (ياسين، ٢٠٠٢).

ويؤكد الحربي (٢٠٠٨) إلى أنه إن لم تكن لدينا أهداف فلن يكون لدينا إدارة، إذ إنه لا يمكن بأي حال أن تتوقع من فرد أو مجموعة إنجاز نتائج بصورة فعالة من دون تحديد واضح للأهداف، وعليه فقد أصبح مفهوم الإدارة بالأهداف اليوم، بمثابة مدخل منهجي لعمليات التخطيط الاستراتيجي، والإدارة الاستراتيجية أيضًا (ص.٦٤).

وعلى هذا يتضح أن الإدارة بالأهداف هو أسلوب إداري وجها لوجه ويعتمد على تحديد العمل الواجب أدائه لتحقيق أهداف المنظمة وليس لتحقيق اهداف شخصية أو لتطويع العمل وأهدافه للظروف الشخصية للأفراد. وتركز الإدارة بالأهداف على ضرورة الاقتناع الشخصي بالعمل وعلى التحفيز، وبالكفاءة والأهداف الشخصية.

وهذا قد يعود إلى شمولية عناصر طريقة الإدارة بالأهداف كأداة من أدوات تقييم الأداء ودقتها ووضوح مضمونها، كما أن استمرار ممارسة طريقة الإدارة بالأهداف كأدوات من أدوات التقويم على مدار العام واستخدام سجلات لتقويم الأداء يقلل من الأخطاء التي يقع فيها العاملون غالبًا. هذا وقد استفاد الباحثان من هذه الدراسات التي تناول البعض منها تطبيق أسلوب الإدارة بالأهداف في العملة التعليمية، في حين تناول البعض تطبيق أسلوب الإدارة بالأهداف في المنظمة، في اختيار مجالات الدراسة التي تناولها في دراسته هذه.

المبحث الأول: الإدارة بالأهداف

مفهوم الإدارة بالأهداف:

تعددت تعريفات ومفاهيم الإدارة بالأهداف، وهذه التعريفات وأن بدا للوهلة الأولى أن بعضها قد يتقاطع من الآخر، إلا أنه وبمجرد العمل على تأمل تفيصلات كل تعريف على حدة، سندرك بأن هذه التعاريف تتشارك في الدلالة والبعد المعرفي، حيث يُعَرِّف بيتر داركر Peter Drucker الإدارة بالأهداف بأنها " العملية التي يتم فيها تحديد الأهداف ووضع الأولويات وتصميم بنية الإدارة من أجل تحقيق أهداف محددة للمنظمة" (Drucker.1981.95)، كما يرى بأنها نظام إداري يهتم وبشكل متوازن بأهداف وطاقات ومسؤوليات الأفراد التي يمكن لهم أن يمارسوها، إلى جانب أهداف المنظمة و أيضًا صالحها العام (عبد الفتاح،٢٠٠٣).

ويرى جورج أوديورن (١٩٨١) بأنها: "طريقة يقوم بموجبها كل من الرئيس ومرؤوسيه معاً بتحديد الأهداف العامة للمنظمة التي يعملون فيها، وتحديد مجالات المسؤولية في شكل نتائج متوقعة، واستخدام تلك المقاييس كموجهات في تحريك الوحدات الإدارية وتشغيلها، وفي إسهام كل عضو من أعضاء تلك الوحدات" (الرحيلي، ٢٠٠٩، ٢٥).

كما عرفها الدويك وآخرون(٢٠٠١) بأنها أحد الأساليب الإدارية الحديثة التي تعتمد على مشاركة أفراد المنظمة الواحدة في عملية تحديد أهدافها ومن ثم العمل على تحقيق هذه الأهداف، بغية الوصول لأفضل النتائج، ومن ثم زيادة الفعالية الإدارية وتجويد أداء العاملين بهذه المنظمة (ص.٧١).

ويرى همبل Humble، بأنها "نظام حركي يعمل بشكل جدي على دمج أهداف المنظمة بأهداف المدراء"(الزغبي،٢٠١٠، ٢٠)، في حين يرى غنيم (٢٠١٤) بأنها " أسلوب يؤكد على دمج أهداف المنظمة والأفراد العاملين فيها، وضرورة اشتراك الرئيس والمرؤوسين في تحديد الأهداف وصياغتها وبذل الجهود الممكنة بهدف تطوير الأداء وتحقيق أهداف المنظمة" (ص.٥٧).

وعلى هذا يتبين أن الإدارة بالأهداف تعد إحدى الاستراتيجيات الإدارية الفعالة التي تتيح المجال لتوظيف كافة الموارد المتوفرة، وهي عملية تشاركية تتم بين القائد والتابعين في المنظمة، تمنح في نفس الوقت توجيها مشتركا للجهود نحو الرؤية، وخلق روح الفريق ومواءمة أهداف الفرد «الموظف» مع المصلحة المشتركة والعامة للمؤسسة، بغية تحديد أهداف بعينها يتم السعي بشكل تعاوني لتحقيقها ميدانيًا وفق جدول زمني محدد.

البعد الفلسفي والنشأة وآليات التطور لمدخل الإدارة بالأهداف:

إن مدخل الإدارة بالأهداف Management By Objectives (MBO)، قد عرف بفعاليته في تطوير الأداء الإداري في مختلف المجالات التي طبق فيها. فهو كما وصفه (العمايرة، ٢٠٠٢) بأنه نظام إداري يهتم بالتركيز على الأهداف والنتائج، عوضًا عن التركيز على النشاطات. إذ إن العبرة كما يشير ليست في كيفية القيام بالأعمال؛ وإنما في ماذا نريد أن ننجز من الأعمال. ويشير توفيق (٢٠٠٨) إلى أن فلسفة الإدارة بالأهداف تنبع من خلال إدراك التالي:

- أن تكامل الجهود كاحتمالية مرتقبة، يمكن أن تتحقق في أي مشروع إلى حد كبير في حالة اتجاه الجهود لتحقيق أهداف واضحة ومحددة وقابلة للقياس.
- هناك ارتباط شرطي بين التركيز على النتائج المتوخى تحققها من قبل الفرد أو الجماعة في فترة زمنية بعينها، وبين تحقق احتمالات النجاح في الوصول إلى النتائج.
- كلما ازدادت نسبة مشاركة القائمين على التنفيذ في تحديد الأهداف، ازدادت بالتالي حوافزهم لتحقيقها.
- أن قياس التقدم الحقيقي لا يتحقق إلا عبر التقدم لتحقيق النتائج المستهدفة (ص.١٥-١٦).

في حين سرد الشريف (٢٠٠٣) فلسفة الإدارة بالأهداف في ضوء الركائز التالية:

- أن الإدارة بالأهداف تنطلق من الأهداف وليس من الأنشطة أو ردود الأفعال.
- لا توجد طريقة مثلى للأداء، و إنما يتوصل الرئيس والمرؤوسين إلى الطرق التي يرونها ملائمة في حدود إمكانياتهم والظروف والمتطلبات المتاحة للوصول إلى الأهداف.
- أن تعاون الرئيس والتابعين هو الركيزة الأساسية في فلسفة هذا الأسلوب الإداري (ص.٤٧).

ولقد ظهرت الإدارة بالأهداف على أساس حاجة النظام الإداري لوضع أهداف محددة وقابلة للقياس، ولقد أوضح كنعان (٢٠٠٢) أن المنشآت الخاصة بالأعمال تحتاج إلى أسلوب إداري ينمي الإحساس بالمسؤولية لدى الأفراد العاملين لديها، ويوفر لهم في ذات الوقت التوجيه الكافي، ويؤسس لروح الفريق، ويجعل أيضًا أهدافهم الشخصية منسجمة مع الأهداف العامة للتنظيم (ص ٤١٧).

وتشير الرحيلي (٢٠٠٩) إلى أن مدخل الإدارة بالأهداف يقوم على أساس التشارك بين الرؤساء والمرؤوسين في العمل، على تحديد أهدافهم وخططهم للوصول إلى أغراض مشتركة، بحيث يتم ذلك عن طريق التعاون والتشاور، إذ إن هذا الأسلوب لا يمكن أن نضمن له النجاح إلا من خلال تبني القيادات الإدارية العليا له وقناعتها به، والسعي لتطبيقه بشكل سليم. هذا إلى جانب أن هذا الأسلوب الإداري يتميز أيضًا ببساطته وإمكانية تطبيقه في الأجهزة الحكومية على عمومها، وفي مجال الإدارة التربوية على وجه الخصوص (ص.٢٠-٢١).

ولعل هذا يوضح أهمية مدخل الإدارة بالأهداف لما يحققه من نجاح في المجال التربوي، جراء العمل على زيادة الدافعية، وتفعيل وسائل الاتصال، ورفع الروح المعنوية، وزيادة الرضا الوظيفي، هذا إلى جانب تزويد إدارة المؤسسات التعليمية بأسلوب محكم وجيد لتقييم الأداء. البعد الفلسفي والنشأة وآليات التطور لأسلوب الإدارة بالأهداف:

أهداف تطبيق مدخل الإدارة بالأهداف:

يشير (الصيرفي ،٢٠٠٣) إلى أن أبرز أهداف مدخل الإدارة بالأهداف؛ هو ذلك المتعلق بتحقيق حالة من التكامل والترابط بين الأهداف، خاصة السنوي منها وذات المدى المتوسط، والمدى البعيد، إلى جانب العمل على ربط أشكال الممارسة الأدائية اليومية بأهداف ممكنة التحقق وقابلة للقياس خلال فترة زمنية بعينها،

وجعل المنظمة في حالة حراك وتفاعل إيجابي خلاق عبر تعبئة جهود وطاقات كافة العاملين في المستويات الإدارية المختلفة، علاوة على مساعدة المنظمة على سد الفجوة بين مستوى أدائها الفعلي الراهن وبين الأداء الخاص بالمنظمات المنافسة، إلى جانب إمكانية وضع مجموعة من المعايير الرئيسة تمكن القائمين على المنظمة من متابعة وتقييم أداء العاملين بشكل يتسم بالموضوعية والصدق والثبات بما يسهم في دفع العاملين نحو تحقيق مزيد من التقدم.

ونستخلص مما سبق أن مدخل الإدارة بالأهداف يستهدف الربط بين أهداف الفرد وأهداف المنظمة، رفع مستوى الكفاءة من خلال المشاركة، المساهمة في تحديد الحوافز على أساس موضوعي، المساهمة في تحقيق التنسيق والرقابة الفعالة، وقياس الأداء والحكم عليه بشكل مستمر وموضوعي عن طريق المراجعة الدورية لما تحقق من أهداف المؤسسة.

العناصر الرئيسة للإدارة بالأهداف:

لكل أسلوب إداري عناصره الرئيسية، بيد أن لمدخل الإدارة بالأهداف عناصر بعينها أوردها (الحياصات، ٢٠٠٧) في العناصر التالية:

- التفويض: ويراد به عدم جعل السلطة مركزة في يد فردٍ واحد أو هيئة رئاسية واحدة. وإنما عوض عن ذلك يتم تفويض المرؤوسين بوظائف ومهام محددة مع تمكينهم من بعض الصلاحيات التي تساعدهم على تحقيق المهام الموكلة لهم.
- المشاركة: ويقصد بها إسهام الموظفين في رسم وتصميم سياسات المنظمة التي يعملون بها، مع الإشراف على بعض أعمالها وتنفيذ ما يوكل لهم منها من مهام. بعبارة أخرى: أن القرارات لا تكون حكرًا على شخص واحد أو مجموعة بعينها تملك السلطة والصلاحيات، وإنما عوضًا عن ذلك ينبغي أن تتسع دائرة صنع القرار لتشمل الغالبية.
- تقييم الأداء: ويعني بذلك أن يتم النظر لتقييم الأداء باعتباره نظام فرعي داخل النظام الكلي، وتحدد مكونات الأداء والتي منها وضع معايير الأداء، ونقل توقعات الأداء للعاملين، وقياس ومقارنة الأداء الفعلي، إلى جانب مناقشة نتائج التقويم مع الموظفين.
- نظم الرقابة: ويراد به تغيير الفهم الشخصي حول نظم الرقابة، بحيث تتحول العملية من تصيد الأخطاء وإيقاع العقوبة على المخطئ، إلى اعتبارها أداة للضبط والسيطرة تهدف للحيلولة دون وقوع الأخطاء والعمل على تصحيح الانحراف قبل استفحالها، إلى جانب توجيه المسار صوب الاتجاه الصحيح (ص.٣٨٨).

وأضاف (الحربي، ٢٠٠٨) نظم الحوافز: ويقصد بذلك عملية التحرر من تلك القواعد المتسمة بالجمود التي تحكم نظام الحوافز، واستبداله بنظام للحوافز يرتبط بالأداء الفعلي وفقًا لبرامج العمل ومعايير الأداء التي تم تحديدها من قبل، في حين حدد (القريوتي،٢٠٠٦) عناصر الأداء في العمل على وضع أهداف واضحة ومحددة وموجزة ومفهومة، ودعوة العاملين المتوقع منهم تنفيذ ذلك للمشاركة في وضع هذه الأهداف، وذلك على أن تتم عملية القياس وفق الأسس المرتبطة بالنتائج المتوقعة.

وبهذا يتبين أن مدخل الإدارة بالأهداف يرتكز على مجموعة من العناصر الأساسية بغض النظر عن العمليات التي تصمم على ضوء المهمة التي توكل للإداري أو المؤسسة التي ينتمي إليها، فأي تطبيق للإدارة لا يخرج عن وجود هذه العناصر والتي تتمثل في وضع الأهداف، وضع الخطة، التنفيذ والمتابعة، وقياس الإنجاز لما تحقق من خلال عمليات التفويض، والمشاركة، وتقييم الأداء.

فوائد تطبيق الإدارة بالأهداف في الإدارة التعليمية

إن أسلوب الإدارة بالأهداف، كأنموذج إداري مطبق؛ يمكن أن يحدث تغييرًا في و اقع أداء المنظمات على عمومها، والإدارة التعليمية على وجه الخصوص إذا ما طبق بشكل صحيح ووفق أي من نماذجه الشهيرة، بما يسهم في تجويد العمل، وجعل الأداء الجماعي للمرؤوسين والرئيس متناغما، وقائم على الاحترام والتعاون المشترك لما فيه صالح المؤسسات التعليمية ويعمل على تحقيق أهدافها.

ويورد توفيق (٢٠٠٨) العديد من الفو ائد التي تتولد عن تبني تطبيق مدخل الإدارة بالأهداف في المؤسسة التعليمية والتي منها؛ الو اقعية في أداء المؤسسات التعليمية أو أي منظمة أخرى والحكم على أداء المرؤوسين بطريقة تعد الأكثر دقة، والأكمل في تغطية جو انب الأداء الوظيفي للمرؤوسين، وتكوين فكرة واضحة لدى المرؤوسين عما يتوقعه الرئيس منهم من عمل و إنجاز وظيفي نوعي، بما يحفز العاملين لأداء المهام المكلفين بها بصورة مناسبة مع الارتقاء بالمستوى وطريقة الإنجاز، واظهار النتائج بشكل جلي، بحيث يمكن للمرؤوس أن يلمسها بوضوح. الأمر الذي يتمخض عنه تحسن في معنوياته، بحيث تتولد لديه الدافعية التي تحدث ارتفاعًا في انتاجيته، وتشجيع المرؤوسين على تطوير ذواتهم وتجويد أدائهم الوظيفي. إذ يصبح بمقدور المرؤوس تحليل نقاط قوته وضعفه، ويتعرف بالتالي على ما يجب أن يفعله كي يتطور، لتزيد فرصته في الترقي، وجعل الموظف على وعي كامل وإدراك ودراية بالموقف الكلي للمنظمة، وعلى وعي في ذات الوقت بأهمية ما يؤديه من عمل بما يسهم في تكامل الأداء المؤسسي.

ويورد الخضر وحدة (٢٠٠٦) فو ائد أخرى لمدخل الإدارة بالأهداف ومنها؛

- مجال التخطيط: حيث أثبتت العديد من الدراسات، أن مدخل الإدارة بالأهداف يسهم في جعل عملية التخطيط فعالة، نظرًا لكون هذا الأسلوب الإداري يهتم بتحديد الأهداف والعمل على بلوغها في ظل الإمكانات والوسائل المتاحة.
- مجال القيادة: تهتم الإدارة بالأهداف بشكل كبير بتنمية القيادة الإدارية وتطويرها ونقلها لمربعات و آفاق رحبة، وذلك عبر إعطاء الحرية للتصرف باختيار الأساليب الملائمة بما يحقق صالح العمل.
- مجال الرقابة الذاتية: فالإدارة بالأهداف توفر المعلومات عن الأهداف التي يرغب من بالمنظمة تحقيقها، إلى جانب توفير المقاييس اللازمة لمعرفة مدى تقييمهم في سير العمل الخاص بهم.
- مجال العلاقات الإنسانية: تدعم الإدارة بالأهداف العلاقات الإنسانية داخل الإدارة التعليمية، فتحقق مبدأ التقدير المتبادل بين الرئيس والمرؤوس، ومن ثم تصبح علاقتهم أساسًا لتحقيق النتائج، إلى جانب تقريب الهوة بين الأنظمة، والتركيز على تطبيق أهداف التنظيم الضرورية وتوجيه الطاقات البشرية نحو تحقيق الغايات المنشودة إلى جانب الأهداف الرئيسية (ص.٢٤-٢٥).

ولقد رصد عبودي (٢٠٠٦) فوائد أخرى لأسلوب الإدارة بالأهداف منها؛ تعميق الوعي بالأهداف المطلوب تحقيقها لدى المؤسسات التعليمية وتحسين إنتاجية الأفراد والمنظمة، تزويد المسؤول بقاعدة سليمة لاتخاذ قرارته بخصوص الترقية والتحفيز وغيرها من الشؤون المتعلقة بالمرؤوسين ومختلف مفصليات الإدارة التي يقوم على شؤونها، تجويد الأداء الإداري والرقابة، وتحسين العلاقات بين الرئيس ومرؤوسيه، تطوير نظم تقييم الأداء، إلى جانب وضع أسس قوية وأكثر ملائمة لتطوير الإدارة وزيادة كفاءة الإنتاج (ص.٢٤).

وفي ضوء ذلك يتضح أن هناك العديد من الفوائد والمزايا لتطبيق الإدارة بالأهداف من خلال العمل الممنهج على تغيير القناعات لدى مسؤولي الإدارات العليا، ورفع سقف ثقافتهم الإدارية، مع أهمية الانتقال من النظم الإدارية المركزية، إلى آفاق أرحب من العمل الوظيفي، بالإضافة إلى التدريب على آليات قياس النواتج وصياغة الهدف بشكل مهني.

متطلبات نجاح تطبيق مدخل الإدارة بالأهداف:

يمكن القول أن الهدف الرئيس للمؤسسات التعليمية هو تحقيق الأهداف المنشودة، ويعد مدخل الإدارة بالأهداف من ضمن الأساليب الأكثر قدرةً على تحقيق هذه المعادلة، بيد أن تحقيق ذلك يستلزم جملة من المتطلبات، التي حددها (حمود واللوزي، ٢٠٠٨) في العديد من المتطلبات منها؛ اسهام مجمل العاملين في المؤسسات التعليمية في وضع الأهداف والتخطيط لها وكذلك تنفيذها، وتبني أسلوب التفويض الشامل والكامل للسلطات الممنوحة لمجمل العاملين في الإدارة أو المنظمة، وتغيير الإجراءات المثبتة عندما تقتضي الضرورة ذلك، وتبني نهج الإدارة الذاتية أو الانضباط الذاتي، اعتماد نظام متطور للمعلومات يضمن للمنتظمة تحقق التغذية المرتدة بشكل فاعل، اتباع أسلوب الحوافز ومكافأة العاملين المجدين والمنجزين، والحد من الرقابة المطلقة، مع ضرورة متابعة سيرورة العمل والحيلولة دون حدوث انحرافات في الأداء.

- **الآليات الإجرائية ونماذج تطبيق الإدارة بالأهداف في المؤسسات التعليمية:**

يمكن للمهتمين بتطوير العمل في المنظمة، الاستفادة من مدخل الإدارة بالأهداف من خلال تطبيقه في تلك الإدارات التي يقومون على تسيير أمورها، نظرا لكونه من النماذج الادارية البسيطة البعيدة عن التعقيد التي يمكن أن تهضم أبجديات تكوينها بسهولة، ويمكن تفعيلها إجرائيًا بكل يسر وسهولة. هذا ويتحقق ذلك عبر إتباع الخطوات التالية:

أولًا: تحديد الأهداف. وهذه الخطوة تتم من قبل مدير الإدارة التعليمية. وهي تعد الخطوة الأولى في طريق التطبيق الفعلي لأسلوب الإدارة بالأهداف. وينبغي على مدير الإدارة التعليمية أن يعمل أثناء تحديد الأهداف على صياغتها بشكل أولي وفق اشتراطات صياغة الهدف الجيد، والتي تضمن الوضوح والموضوعية، إلى جانب الصدق والثبات والقابلية للقياس، بالإضافة لتحديد النتائج المراد بلوغها مع تحديد المعايير التي ستستخدم في قياس الأهداف، وضرورة إجراء مراجعات دورية من قبل الرئيس والمرؤوس لتقويم النتائج (الشريف، ٢٠٠٣).

ثانيًا: دعوة العاملين في المؤسسات التعليمة للمشاركة في صياغة الأهداف بما يتوافق مع إمكانات الإدارة البشرية والمادية وأن يتشارك كل قسم مع مدير الإدارة في تحديد تلك الأهداف التي سيعمل على تفعيلها

إجرائيًا. "هذا وتتطلب المشاركة تدريب العاملين وتزويدهم بالكفايات الشخصية والمهنية التي تمكنهم من المشاركة الفعالة (الشريف، ٢٠٠٣).

وعلى هذا يتضح أن من أهم متطلبات نجاح تطبيق مدخل الإدارة بالأهداف توافر المهارة في وضع الأهداف، وتحليل الإمكانيات الموجودة للتأكد من إمكانية تحقيق الأهداف المرسومة، واشتراك المدير والمرؤوسين معاً في وضع الأهداف مما يجعلهم جميعاً أكثر تجاوباً معها ويحفزهم بالتالي لتحقيقها، القدرة على التمييز بين الأهداف الهامة والأهداف الأقل أهمية للمنصب الإداري الواحد، وجود تكامل وتوافق بين نظام الإدارة بالأهداف والنظم الإدارية الأخرى مثل :نظام تقييم الأداء، ونظام الرواتب والحوافز، ونظام الترقية...لئلا يصبح نظام الإدارة بالأهداف مصدراً للصراع ومتعارض مع النظم الإدارية الأخرى في المنظمة.

معوقات تطبيق مدخل الإدارة بالأهداف:

أولاً: **من الناحية الإدارية والتنظيمية**:

- صعوبة دمج بعض الأهداف، أو التوفيق بينها.
- المجهود الكبير وطول الوقت المستغرق في خطوات الإدارة بالأهداف.
- احتمال تأييد الإدارة العليا نظراً لبطأ تحصيل النتائج المتوقعة من الإدارة بالأهداف.
- نقص المعلومات المطلوبة أو صعوبة الحصول عليها.

ثانياً: **من الناحية السلوكية**:

- نقص الحماس، أو الرغبة لدى بعض الأفراد.
- تقصير بعض الأفراد في واجباتهم المتفق عليها، إذ لم يجدوا متابعة مستمرة من جانب رؤسائهم.
- قد تستخدم الإدارة بالأهداف وسيلة للضغط على الأفراد لسرعة بلوغ الأهداف.
- قلة الحوافز لقابلة المجهود الكبير الذي يتوقع من العاملين بذله.
- احتمال فتور العاملين، أو إجهادهم بعد مرور فترة من الوقت.

ثالثاً: **من الناحية الفنية**:

قد يؤدي اهتمام الرؤساء في تقويم أداء المرؤوسين بالنتائج المحصلة فقط إلى إغفال الظروف المحيطة بالأداء، مما يؤدي إلى نقص موضوعية التقييم.

- هناك احتمال تقييد الابتكار نتيجة للالتزام الشديد أو الحرفي بما تم عليه الاتفاق بين الرؤساء والمرؤوسين.
- نقص المرونة عند تغيير الظروف المحيطة بالأداء.
- كثرة التركيز على الأهداف قصيرة الأجل، وإهمال الأهداف بعيدة المدى (عبد الوهاب، ٢٠١١).

نماذج تطبيق مدخل الإدارة بالأهداف:

هناك العديد من نماذج تطبيق الإدارة بالأهداف في المنظمات ومنها المؤسسات التعليمية ما يلي:

أنموذج سيزلاقي ووالاس Sizlaqi & Wallace:

سعى كل من سيزلاقي ووالاس (٢٠٠٨) في نموذجهما لتطبيق الإدارة بالأهداف، من خلال ثمان خطوات رئيسة يتوجب اتباعها ضمانًا لتحقيق فعالية التطبيق إجرائيًا وهي على النحو التالي (سيزلاقي، ووالاس،٢٠٠٨):

- التشخيص: ويقصد بها النشاطات الأولية التي يتم السعي من خلالها لمعرفة حاجات الموظف وكذلك الوظائف، إلى جانب التقنية وغيرها من المسائل الأخرى في المنظمة.
- التخطيط: تتضمن تلك الأمور التي تتعلق بالأهداف العامة إلى جانب استراتيجية المنظمة وكذلك الحصول على التزام الإدارة بنظام الإدارة بالأهداف وتدريب وتنمية العاملين حول كيفية توظيف واستخدام هذا الأسلوب الإداري.
- وصف وظيفة العامل: وهي من الخطوات الأشد تعقيدًا، حيث يطلب من الموظف العمل على وصف وظيفته وواجباتها ومحتواها إلى جانب حدود مسؤولياتها. وهذه الجوانب تعد على قدر عالٍ من الأهمية؛ نظرًا لتطلبها أن يكون الفرد لديه الإلمام الكافي بذلك العمل المراد منه أداؤه قبل وضع الأهداف المحددة.
- وضع الأهداف: من خلال التفاعل بين الرئيس والمرؤوسين بغية استحداث جملة من الأهداف للفترة القادمة التي عادةً ما تكون عامًا واحدًا، حيث يتم التركيز في هذه المرحلة على نوع الهدف والأسبقيات، إلى جانب المواعيد المحددة لتحقيق هذا الهدف وغيره من الأهداف وطرائق وأساليب القياس لمدى تحقق هذه الأهداف على المدى البعيد.
- مراجعة الأهداف: وفي هذه الخطوة يعمد الرئيس لمراجعة الأهداف الأولية ويقدم مقترحات بعينها حول الآليات المقترحة للعمل على تطويرها وتجويد أداءاها. وهذه الخطوة من العمل هي رهن في تنفيذها بالرئيس فقط ولا يشاركه فيها المرؤوس.
- الاتفاق المشترك: وفي هذه الخطوة يتم تكرار الخطوتين الرابعة والخامسة، اللتان تتعلقان "وضع الأهداف" و"مراجعة الأهداف"، إلى أن يتم التوصل لاتفاق بين الموظف ورئيسه حول تلك الأهداف التي ستكون مقررة للفترة القادمة التي يكون قد تم تحديدها سابقًا.
- تقويم مبدئي: يتم فيها عقد اجتماع بين الرئيس ومرؤوسيه خلال الفترة التي تم الاتفاق عليها مسبقًا ليتم فيها إجراء عملية التقويم لسير العمل باتجاه الأهداف التي يتم السعي لإنجازها وتحقيقها بشكل فعال، بغية الوقوف على ما تم إنجازه.
- التقويم النهائي: وفيها يتم قيام كل من الرئيس والمرؤوسين بتقويم النتائج في نهاية الفترة المحددة، والتركيز على التحليل الدقيق وتقديم التغذية المرتدة، إلى جانب الإعداد لوضع المدخلات للدورة التالية.

أنموذج توسي وكارول Tosi & Carrol:

قدم توسي وكارول في عام١٩٨٣، نموذج للإدارة بالأهداف يسهم في تجويد العمل الإداري. وفيه قد أشارتوسي وكارول إلى أن الإدارة بالأهداف تتكون من أربعة عناصر أساسية تشمل (Tosi & Carrol,2001:
أولًا: عملية وضع الأهداف. ولكي يتحقق هذا الأمر، فإن تنفيذ هذه العملية يتطلب المرور بثلاثة مراحل تشمل؛ تحديد مراكز عمل المسئولية أو الأنشطة التي تعد جوهرية في تقدم المنظمة على المدى الطويل، وتحديد أساليب لقياس الإنجاز في كل جانب، وتحديد الأهداف التي يمكن استخدامها كنموذج معياري، أي مقياس يقاس عليها الإنجاز.
ثانيًا: تطوير خطة عملية. ويتحقق ذلك من خلال تحديد الاستراتيجيات والسياسات والبرامج اللازمة لتحقيقها.
ثالثًا: القيام بالمراجعة الدورية. عبر العمل على إنشاء نظام للرقابة بغية التأكد من أن المنظمة تعمل وفق المخطط له بحيث تؤدي الأعمال النتائج والأهداف التي سبق وضعها من قبل.
رابعًا: تقييم الإنجاز السنوي. وفيه يتم التأكد مما قد تم تحققه، والإعداد للعام القادم الذي سيليه. أما إذا وجد بأنه لم يتم تحقيق الأهداف المخطط لها والمنشودة؛ فإن على الشخص المسؤول ورئيسه المباشر أن يركزا جهودهما على معرفة الأسباب الكامنة وراء ذلك وتحديدها، إلى جانب معرفة الانحرافات وأسبابها والعمل على تصحيحها، ومن ثم تلافي تكرارها في الفترات القادمة.

أنموذج ماكونكي McConkey:

- يعد هذا النموذج من أقدم نماذج الإدارة بالأهداف، ويقترح هذا النموذج تقسيم فترة تطبيق مدخل الإدارة بالأهداف إلى مرحلتين، كل مرحلة منها تتطلب فترة تنفيذ تستغرق ستة أشهر، وهي كما يلي (الرشودي، ٢٠٠٢):
- المرحلة الأولى: تعتبر مرحلة "الإعداد" يتم فيها اعتماد الإدارة بالأهداف باعتبارها نظامًا، ومن ثم يتم البدء بكتابة الأهداف، وبعد ثلاثة أشهر من التدريب والتأهيل يبدأ المدراء في كتابة أهداف بسيطة مع ملاحظة أنه ينبغي أن يتم الارتباط بين الأهداف وإطار التنظيم بوجه عام.
- المرحلة الثانية: وترتبط هذه المرحلة بالعمل وفق الأهداف المتفق على تحقيقها. حيث يتم في هذه المرحلة إشعار المدراء بأنهم غير مسؤولين عن تحقيق النتائج، لكونهم لايزالون في مرحلة التدريب والتأهيل، حيث يتم اعتماد أسلوب تبادل المعلومات حول الأداء المرتبط بالأهداف المحددة كي يتم تقييم مدى التقدم نحو تحقيقها، مع مراجعة مدى صلاحيتها حتى نهاية الفترة، ثم بعد ثلاثة أشهر في نهاية السنة الأولى إجراء مراجعة شبه نهائية للأهداف والخطط والأداء، ومن ثم ينتقل بعد ذلك التطبيق لمستوى ثانٍ آخر، حيث تتم عملية التدريب وكذلك التأهيل من جديد. وخلال هذه الفترات يتم وضع تقارير دورية، ويتم كذلك الطلب من المدراء في المستويات العليا العمل على اطلاع مرؤوسيهم على مرحلتي التنفيذ والتطبيق.

ولقد حدد ماكونكي McConkey، ثلاث مراحل رئيسة لتطبيق الإدارة بالأهداف، يمكن إيجازها في التالي:

- مرحلة الإعداد: وفي هذه المرحلة من هذا النموذج الإداري؛ يتم توضيح وضيفة مدير المنظمة، وكذلك مسؤولياته الرسمية، و أيضًا واجباته الوظيفية، إلى جانب مستويات السلطة.
- مرحلة وضع الأهداف: وفيها يتم الطلب من المدير وضع خطة تتضمن تحديد أهداف واضحة للأداء، مع اشتراط ضوابط بعينها في هذه الأهداف، والتي يأتي على رأسها واضحة وقابلة للقياس ومتسمة بالموضوعية. كم ينبغي كذلك أن تحوي هذه الخطة أهداف لتطوير العمل وفي ذات الوقت تحوي أهداف تنصب في بوتقة تطوير الأفراد، مع العمل على تحديد مواعيد التنفيذ، أو ما يسمى بالإنجاز.
- مرحلة التقويم: وفيها يقوم المدير بتقييم أداءه من خلال العمل على مقارنة النتائج بالأهداف المتفق عليها مسبقًا، ليتم على إثر ذلك مناقشة المدير تقييمه الذاتي مع رئيسه، ومن ثم يتم الاتفاق على تقييم أداء المدير خلال الفترة السابقة (الرشود، ٢٠٠٢).

أنموذج عبد الوهاب (٢٠٠٨):

حدد عبد الوهاب خطوات تطبيق مدخل الإدارة بالأهداف وفق ما يلي:

- تحديد الأدوار والمهام: وضع إطار تفصيلي وبشكل محدد لتلك الأدوار والمهام التي تقوم بها المنظمة.
- تحديد مجالات النتائج الرئيسية: ويعني بذلك المسؤوليات الأساسية للوظيفة التي يؤديها الفرد داخل المنظمة.
- وضع مؤشرات الأداء: حتى يمكن من خلالها الحكم على درجة فاعلية الأداء، وتحديد مؤشرات أداء كل مجال من مجالات النتائج الرئيسية.
- الاتفاق على الأهداف: يتم تحديد الهدف أو جملة الأهداف المراد تحقيقها، سواء "أهداف العمل" والتي يطلق عليها البعض أهداف الأداء، أو "الأهداف الشخصية" أو كما يميل البعض لتسميتها بالأهداف التنموية للفرد.
- تصميم خطة عمل: ويتم تصميمها بالتشارك بين كافة العامليين بالمؤسسات التعليمية وتتضمن البرنامج الزمني وتحديد الأهداف المراد تحقيقها والإجراءات والأنشطة المطلوبة وتحديد مسؤولية التنفيذ والموارد اللازمة لذلك.
- المراجعة والرقابة: تحديد نقاط المراجعة الدورية؛ لحسن سير وسلامة الخطة، إلى جانب إجراء التعديلات اللازمة في الخطة، وتعزيز دافعية العاملين وشحذ هممهم (عبد الوهاب، ٢٠٠٨):

أنموذج البابطين:

سعى البابطين في هذا النموذج على قصره على العملية التعليمية، حيث حدد من خلاله ثمان خطوات بعينها، يتم عملها اتباعًا ليتحقق لاحقًا المبتغى من بناء وتصميم هذا النموذج. وهذه الخطوات تتمثل فيما يلي (البابطين، ٢٠٠٣):

- الخطوة الأولى: تتناول عملية التعريف بمدخل الإدارة بالأهداف للعاملين تحت مظلة التعليم وأعني بذلك مدراء المدارس والمعلمين المعينين بها.
- الخطوة الثانية: ترتبط بتحديد مجالات النتائج الرئيسية، ويقصد بذلك المسؤوليات الوظيفية التي يقوم بها المديروالمعلم والموجه الطلابي ورائد النشاط على السواء.
- الخطوة الثالثة: ويتم من خلالها السعي لتحديد الأهداف العامة للمؤسسة التعليمية.
- الخطوة الرابعة: تحديد الأهداف الإجرائية للمؤسسة التعليمية.
- الخطوة الخامسة: الاتفاق المشترك على الأهداف الإجرائية.
- الخطوة السادسة: تقديم التغذية المرتدة حول تلك النتائج التي حققها المدراء والمعلمين في ضوء المدخلات، وهنا يتم أيضًا وضع أهدافً جديدة واستبعاد الأهداف غير المناسبة.
- الخطوة السابعة: إجراء مراجعة دورية لتلك النتائج التي حققها مديرومعلمي المدرسة مقارنةً بالأهداف المسبقة التي قد تم وضعها.
- الخطوة الثامنة: تتناول مناقشة نتائج عملية التقويم لتلك الإنجازات التي تحققت من قبل المعلمين حيث يتم في هذه الخطوة قياس مستوى أدائهم ثم وضع خطة عمل للعام المقبل.
- يتبين من خلال ما تم استعراضه من نماذج مختلفة لتطبيق مدخل الإدارة بالأهداف سعياً لتجويد الأداء بالمؤسسات التعليمية، أنها تكاد تجمع على توصيف أنموذج لتطبيق الإدارة بالأهداف يتكون من جملة من الخطوات التي يمكن لنا تطبيقها بغية إنجاح العملية الإدارية في المؤسسات التعليمية، وذلك من خلال اشراك كل العاملين في المؤسسات التعليمية في تحديد الأهداف المنشودة، ومن ثم السعي إلى تحقيقها، والتركيزعلى ضرورة التعاون البناء والمشترك بين كافة العاملين في المنظمة. والعمل على تنمية الروح المعنوية لديهم، وتعزيزسبل إنجازهم للأعمال بكل جودة ويسرمع الحرص على التقيد بالسيروفق زمن الإنجازالمحدد والعمل بجد لزيادة الإنتاجية في المنظمة التي يعملون فيها.

نتائج البحث:

توصل البحث إلى أن مدخل الإدارة بالأهداف، يعد من النماذج الإدارية التي يمكن الاستفادة منها في تجويد الأداء التعليمي، والرفع من كفاءة المؤسسات التعليمية، وتمهيرالمرؤوسين إلى جانب التقويم المثالي للأداء في المؤسسات التعليمية، مع أهمية توافر قناعة لدى قيادات المؤسسات التعليمية بتطبيق هذا المداخل الإداري الهام، تبنيه ونشره كثقافة عمل بين العاملين في المؤسسات التعليمية، إلى جانب أهمية مشاركة كافة العاملين في وضع الأهداف، وتبني ثقافة الالتزام المؤسسي.

وفي هذا السياق تقترح الدراسة النموذج التالي لتطبيق مدخل الإدارة بالأهداف سعياً لتجويد وتطوير الأداء بالمؤسسات التعليمية يتضمن ما يلي:

- أنموذج مقترح لتطبيق مدخل الإدارة بالأهداف لتجويد أداء المؤسسات التعليمية:

- تتضمن خطوات تطبيق مدخل الإدارة بالأهداف وفق النموذج المقترح ما يلي:
- تحديد الأدوار والمهام: حيث يتم وضع إطار تفصيلي وبشكل محدد للأدوار والمهام التي تقوم بها المؤسسة التعليمية.
- تحديد مجالات النتائج الرئيسية: ويعني بذلك المسؤوليات الأساسية للوظيفة التي يؤديها العاملين بالمؤسسة التعليمية.
- وضع مؤشرات الأداء: حتى يمكن من خلاله الحكم على درجة فاعلية الأداء، حيث لكل مجال من مجالات النتائج الرئيسية عدد من المؤشرات.
- الاتفاق على الأهداف: يتم تحدد الأهداف المراد تحقيقها؛ أهداف العمل أو ما يطلق عليها البعض أهداف الأداء، والأهداف الشخصية أو كما يميل البعض لتسميتها بالأهداف التنموية للفرد.
- تصميم خطة عمل: يتم تصميم خطة العمل بالتشارك بين كافة العامليين بالمؤسسات التعليمية، مع الأخذ بعين الاعتبار أن تتضمن خطة العمل هذه العناصر التالية:
- البرمجة: ويقصد بها تحديد الأنشطة والأعمال اللازمة لتحقيق الأهداف.
- الجدولة: تحديد البرنامج الزمني لكل نشاط أو هدف.
- الموازنة: تخصيص الموارد اللازمة لتوزيعها على تلك الأنشطة المطلوبة من أجل تحقيق الأهداف المرادة.
- المسؤولية: تحديد المسؤول عن تنفيذ الأنشطة للوصول للأهداف المراد تحقيقها.
- المراجعة والرقابة: تلي هذه الخطوة عملية الاتفاق على الخطة، وتهتم بمراجعة الخطة وإجراء التعديلات اللازمة وتحديد نقاط المراجعة الدورية؛ لحسن سير وسلامة الخطة، وتعزيز دافعية المرؤوسين وشحذ هممهم، مع أهمية مراعاة البعد الكمي والبعد الزمني لتحقيق الأهداف المحددة، ونوع ودرجة صعوبة الأهداف.

التوصيات:

١. أهمية تبني مدخل الإدارة بالأهداف في الإدارات التعليمية لدوره الهام في تجويد الأداء بالمؤسسات التعليمية.
٢. يتطلب نجاح تطبيق مدخل الإدارة بالأهداف تقييم الأداء القائم على معايير الموضوعية والصدق، إلى جانب الثبات وتعزيز مبدأ الالتزام والمشاركة والثقة بين كافة العاملين بالمؤسسات التعليمية.
٣. العمل الدؤوب على توفير الإمكانات والموارد البشرية والمادية لتطبيق مدخل الإدارة بالأهداف وفق النموذج المقترح.

المراجع

المراجع العربية:

أبوناصر، فتحي محمد. (٢٠٠٧). مدخل إلى الإدارة التربوية النظريات والمهارات. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

أحمد، أحمد (٢٠١٢). الإدارة التعليمية بين النظرية والتطبيق. القاهرة: مكتبة المعارف الحديثة.

البابطين، عبد الرحمن. (٢٠٠٣). برنامج مقترح لتطبيق مدخل الإدارة بالأهداف في مجال إدارة المدرسة الثانوية في المملكة العربية السعودية. رسالة دكتوراه غير منشورة. الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود.

بن هويمل، ابتسام ناصر والعنادي، عبير مبارك. (٢٠١٥). تطوير نظام إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء تجربتي اليابان وفنلندا، المجلة التربوية الدولية المتخصصة، مجلة علمية شهرية محكمة تصدر عن المجموعة الدولية للاستشارات والتدريب بالتعاون مع الجمعية الأردنية لعلم النفس، المجلد الرابع، العدد الثاني، عمان، الأردن.

توفيق، عبد الرحمن. (٢٠٠٨). الإدارة بالأهداف السهل الممتنع لتحقيق الأهداف. القاهرة: مركز الخبرات المهنية للإدارة.

التويجرى، أحمد بن محمد. (١٤٣٨). و اقع تدريس معلمي العلوم الشرعية لمهارات التفكير الناقد بالمرحلة الثانوية بمنطقة القصيم التعليمية، مجلة العلوم التربوية، العدد الثامن، جامعة الإمام.

الجامعة الإسلامية، (٢٠٠٧). الجودة في التعليم الفلسطيني-مدخل للتميز، المؤتمر التربوي الثالث: الجودة في التعليم الفلسطيني، الجامعة الإسلامية، غزة، تم استرجاعه في ٢/٢٥/ ١٤٣٧ هـ على الرابط التالي.http://www.iugaza.edu.ps

الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية. (٢٠٠٧). اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية: "الجودة في التعليم العام، جامعة الملك سعود، القصيم، متاح على الرابط التالي http://www.geten.org.sa

الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. (٢٠٠٥). المؤتمر العلمي السابع عشر: مناهج التعليم والمستويات المعيارية، جامعة عين شمس.

الحربي، قاسم بن عائل. (٢٠٠٨). الإدارة المدرسية الفاعلة لمدرسة المستقبل. عمان: دار الجنادرية للنشر والتوزيع.

حريز، سامي محمد هشام. (٢٠٠٨). الإدارة بالأفكار. عمان: دار الراية للنشر والتوزيع.

حسين، هشام بركات بشر. (٢٠٠٧). التنمية المهنية عبر الانترنت أداة لتطوير الأداء التدريسي للمعلم، متاح على الرابط التالي: www.kotobarabia.com

حمود، خضيركاظم؛ واللوزي، موسى سلامة. (٢٠٠٨). مبادئ إدارة الأعمال. عمان: إثراء للنشر والتوزيع.

الحياصات، خالد محمد. (٢٠٠٧). معايير كفاءة وفاعلية استراتيجيات إدارة الموارد البشرية وعلاقتها بالأداء المؤسسي في المؤسسات الصحفية الأردنية من وجهة نظر المديرين، دراسة تحليلية. مجلة دراسات العلوم الإدارية. الجامعة الأردنية. المجلد ٣٤. العدد ٢. ص.٣٨٥-٤٠٥.

الحيلة، محمد محمود. (٢٠١٤). ضمان جودة العملية التعليمية التعلُّمية في الجامعة من وجهة نظر الطلبة، المؤتمر السنوي السادس: أنماط التعليم ومعايير الرقابة على الجودة فيها، سلطنة عمان ١٠-١١ ديسمبر.

الدويك، تيسير؛ وياسين، حسين؛ وعدس، محمد؛ والدويك، محمد. (٢٠٠١). أسس الإدارة التربوية والإشراف التربوي. عمان: دار الفكر.

الرحيلي، سمية سليمان. (٢٠٠٩). الإدارة بالأهداف بجامعة أم القرى بمكة المكرمة فاعلية التطبيق والمعوقات من وجهة نظر القائمات بالعمل الإداري بالجامعة. مكة المكرمة: جامعة أم القرى.

الرشودي، بدرية. (٢٠٠٢). الإدارة بالأهداف مدخل لتطوير العملية الإدارية بكليات التربية للبنات بالمملكة العربية السعودية. رسالة دكتوراه غير منشورة. الرياض: كلية التربية للبنات.

الرشيدي، محمد مبارك. (٢٠١٤). أثر استخدام طريقة الإدارة بالأهداف في أداء العاملين. الأردن: جامعة الشرق الوسط.

الزهراني، كوثر محمد. (١٤٣٠هـ). درجة تفعيل مدخل الإدارة بالأهداف لدى مديرات المرحلة الثانوية. دراسة مقدمة استكمالا لمتطلب دراسة الماجستير، قسم الإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود: الرياض.

سكر، ناجي رجب؛ والخزندار، نائلة نجيب. (٢٠٠٥). مستويات معيارية مقترحة لكفايات الأداء اللازمة للمعلم لمواجهة مستجدات العصر، المؤتمر العلمي السابع عشر: مناهج التعليم والمستويات المعيارية، جامعة عين شمس، القاهرة.

سيزلاقي، ووالاس. (١٩٩٢). السلوك التنظيمي والأداء. ترجمة: جعفر أبو القاسم أحمد. الرياض: معهد الإدارة العامة.

الشريف، عابدين محمد. (٢٠٠٣). دور الإدارة بالأهداف في تطوير الكفاية الإدارية والمهنية لمدير المدرسة. الكويت: جامعة الكويت، المجلة التربوية.

الشلبي، إلهام علي أحمد. (٢٠١٠). أثر إدارة الجودة الشاملة في برامج التنمية المهنية للمعلمين (تجربة وكالة الغوث الدولية-الأردن)، مجلة جامعة دمشق، ٢٦(٤).

عابدين، محمد عبد القادر. (٢٠٠٥م). الإدارة المدرسية الحديثة. عمان: دار الشروق للنشر.

عبد الوهاب، علي محمد. (٢٠٠٨). الإدارة بالأهداف: النظرية والتطبيق. القاهرة: مكتبة غريب.

عبد الوهاب، علي محمد. (٢٠١١). الإدارة بالأهداف. في سلسلة التميز الإداري. مصر: مركز وايد سيرفس للاستشارات والتطوير الإداري.

عبودي، زيد منير. (٢٠٠٦). الإدارة بالأهداف. عمان: داركنوز المعرفة للنشر والتوزيع.

علي، عبد الهادي عبد الله. (٢٠٠٥). تطوير منهج مبادئ التجارة بالمدارس الثانوية التجارية في ضوء معايير الجودة الشاملة للمنهج وقياس فاعليته. المؤتمر العلمي السابع عشر: مناهج التعليم والمستويات المعيارية، جامعة عين شمس، القاهرة.

القريوتي، محمد قاسم. (٢٠٠٦). مبادئ الإدارة النظريات والعمليات والوظائف. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

لغضر، مرغاد؛ ووحدة، رايس. (٢٠٠٦). الإدارة بالأهداف والقيادة بالقيم في منظمات الأعمال. الجزائر: جامعة بسكرة.

محمدي، فوزية. (٢٠١٩). أبرز المشكلات التربوية في المؤسسات التربوية من وجهة نظر الأساتذة والتلاميذ والأولياء دراسة ميدانية بورقلة. مجلة مقاربات. ٥(٣)، ٢٤٩-٢٦٦.

مرسي، محمد. (٢٠١٠). الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها. ط٢. القاهرة: عالم الكتب.

المعايطة، عبد العزيز عطا الله. (٢٠٠٧). الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

المغيدي، الحسن محمد. (٢٠١٤). تطور النظام التعليمي في المملكة العربية السعودية، جدة: الدار الخالدية للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية، السعودية.

المكتب العربي لبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي ومؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم. (٢٠١٤) تقرير المعرفة العربي: الشباب وتوطني المعرفة. دولة الإمارات العربية المتحدة.

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. (٢٠٢٠). واقع التعليم العام في الوطن العربي وسبل تطويره، تونس.

النوح، عبد العزيز سالم. (٢٠١١). واقع وأهمية تطبيق مديري المدارس في مدينة الرياض لأسلوب الإدارة بالأهداف. الرياض: رسالة التربية وعلم النفس، (٣٧)، ٨٣-١١٢.

ياسين، سيد غالب. (٢٠٠٢). الإدارة الاستراتيجية. عمان، دار اليازوي.

المراجع الأجنبية

Drucker, Peter (1976). What Results You Expect? A User's Guide to MBO. Public Administration Review (Jan/Feb).

Drucker, Peter (1981).Toward The Next Economics and Other Essays.

McConkey, M.L. (1981). Classifying and Reviewing the Empirical Work on MBO. Some Implications. Groups and Organizational Studies. 4th December, 472.

Thomson, Thomas M. (2021). Management by Objectives. The Pfeiffer Library Volume 20, 2nd Edition

تقييم الأداء التدريسي لمعلمي التربية البدنية في ضوء مبادئ التعلم النشط من وجهة نظر مشرفي التربية البدنية

د. تركي حسين عبدربه السمرقندي

جامعة أم القرى

مستخلص البحث:

هدف البحث إلى تقييم الأداء التدريسي لمعلمي التربية البدنية في ضوء مبادئ التعلم النشط من وجهة نظر مشرفي التربية البدنية، وإعداد قائمة بمهارات التدريس التي ينبغي أن تتوافر لدى معلمي التربية البدنية في ضوء مبادئ التعلم النشط، وتعرف درجة توافرها لدى معلمي التربية البدنية، ومدى وجود فروق بين متوسطات أداء المهارات التدريسية للمعلمين في ضوء مبادئ التعلم النشط، وفقًا للمؤهل وعدد سنوات الخبرة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتمثلت أدوات البحث في قائمة بالمهارات التدريسية التي يجب توافرها لدى معلمي التربية البدنية في ضوء التعلم من وجهة نظر مشرفي التربية البدنية النشط واستبانة لتقييم الأداء التدريسي لمعلمي التربية البدنية في ضوء مبادئ التعلم النشط من وجهة نظر مشري التربية البدنية، مكونة من ستة محاور رئيسة (التخطيط، المحتوى، طرق التدريس، الوسائل التعليمية، إدارة الصف، التقويم) يندرج تحتها (٥٢) مهارة، وتكونت العينة من (٢٥) مشرفًا من مشرفي التربية البدنية، وأوضحت نتائج الدراسة أن جاءت درجة تقدير الاستبانة ككل بتقدير "فوق المتوسط"، وكانت مرتبة التقدير الأولى لمحور طرق التدريس بمتوسط حسابي (٣,٥٥) ووزن نسبي (٧٠,٩٥٪)، و أقلها التقويم بمتوسط حسابي (٣,٥٢)، ووزن نسبي (٧٠,٤٠٪)، وأظهرت النتائج تقارب متوسطات درجات المعلمين نحو إتقانهم للمهارات التدريسية، فيما جاء المعلمين الأكثر خبرة هم الأفضل في أداة محور طرق التدريس، علاوة على أن الحاصلين على درجة الدكتوراه كان أدائهم التدريسي الأعلى، يليهم الحاصلين على الماجستير، ثم الحاصلين على درجة البكالوريوس وفقاً للمتوسط.

الكلمات المفتاحية: التقييم، الأداء التدريسي، مبادئ التعلم النشط، معلمو التربية البدنية.

Abstract:

The research aims to evaluate P.E teachers' performance in the light of active learning principles from the point of view of supervisors of physical education, to prepare a list of teaching skills that P.E teachers should have, to know their availability rate, as well as the differences of teaching skills performance according to qualifications and experience years.
A descriptive approach and a questionnaire were used to evaluate P.E teachers' performance in the light of active learning principles from the point of view of their supervisors, consisting of Six main axes (planning, content, teaching methods, teaching aids, classroom management, and evaluation) under which (52) skills fall. The sample consisted of (25) supervisors of physical education. Results indicated that the questionnaire degree as a whole came with an estimate of “above Average, teaching methods highest grade was ranked for an arithmetic average (3.55) with relative weight (70.95%), the lowest grade was with an arithmetic average (3.52), with a relative weight (70.40%). Results showed teachers ’grades convergence towards teaching skills mastery. More experienced teachers came to be the best: Those with a doctorate degree were the highest, then those with a master’s degree, then those with a bachelor’s degree.

Keywords: Evaluating, teaching performance, active learning principles.

مقدمة:

تواجه جميع المؤسسات التعليمية على مستوي العالم تحديات كثيرة ومتسارعة، نتيجة التغيرات الاجتماعية والثقافية والحضارية التي يشهدها العالم، والتي جاءت استجابة حتمية للتقدم العلمي والمعرفي والتطور الهائل في مجال التكنولوجيا؛ الأمر الذي أدى إلى مراجعة شاملة لمنظومة التعليم؛ وذلك لأن التعليم التقليدي بصورته الحالية لن يستطيع تحقيق رغبات وحاجات المتعلمين، وهذا بدوره تطلب وجود مداخل و اتجاهات واستراتيجيات حديثة في تطوير التعليم تركز على أهمية دور المتعلم، وجعله محور العملية التعليمية، مع وجود ثقة مطلقة بإمكانية تعلمه، والوصول به إلى مستوى الإتقان، إذا تو افرت له أساليب التعلم التي تتناسب مع ميوله وقدراته ومهاراته وحاجاته.

وقد أدت هذه التحديات المستمرة التي تواجه النظم التعليمية إلى استخدام استراتيجيات تعليمية تعلمية حديثة تتناسب مع طبيعة العصر كالتعلم النشط الذي جاء نتيجة لشكوى الطلاب من الحيرة والارتباك بعد كل موقف تعليمي، والتي تنشأ نتيجة عدم اندماج المعلومات الجديدة في أذهان الطلاب بصورة حقيقية بعد كل نشاط أو موقف تعليمي تعلمي (السيد، ٢٠١٠، ١٠٤).

ونظرًا لما يحظى به التعلم النشط في العملية التعليمية من اهتمام، فقد جاء التركيز على استخدام مبادئه وأساليبه واستراتيجياته المختلفة؛ وذلك لقدرتها على إعطاء صورة واضحة عن الأنماط التي يستخدمها الطلاب في الفصل، وقدرته على إشراك الطلاب في العملية التعليمية، من خلال نوعية الجهد المبذول الذي يوظفونه، وربط ما يتعلمونه بخبراتهم السابقة، وتطبيقه في حياتهم وتعلمهم للمفاهيم والمعلومات التي تثير اهتماماتهم، وتوظيفهم المعرفة عن طريق ممارسة ما تعلموه، وتنمية اتجاهاتهم الإيجابية نحو المادة الدراسية (Henson& Elber, 2009, 87 -89)؛ حيث يتميز التعلم النشط بأنه استراتيجية تتيح ابتكار بيئة تعليم تساعد على مشاركة الطلاب بفعالية في العملية التعليمية، علاوة على بناء المعرفة بشكل نشط، ويتطلب التعلم النشط استخدام مهارات التفكير العليا كالتحليل والتركيب والتقويم، ومشاركة الطلاب في أنشطة متنوعة، واكتشاف الاتجاهات والقيم (Le Texier, Fox & Rue, 2003, 4-39).

وترى النظرية البنائية أن التعلم عملية إبداع للمعرفة، وهي عملية قد تحدث تغييرات مشابهة لتلك التي تحدث في تاريخ العلم، وأن التعلم لا يكون بنائيًا ما لم يكن المتعلم نشطًا؛ وذلك بأن يبذل المتعلم جهدًا عقليًا للوصول إلى اكتشاف المعرفة بنفسه (زيتون، ٢٠٠٦، ٩٨).

كما أن للتعلم النشط جانب اجتماعي؛ حيث إنه يتطلب تعاونًا اجتماعيًا يسمح بتقسيم الطلاب إلى مجموعات أثناء ممارسة الأنشطة المعملية مع منح الطلاب الفرصة لمناقشة النتائج والتفسيرات والإجراءات التي يحصلون عليها من أقرانهم قبل الانتهاء من النشاط العملي وتهيئة الفرصة لعرض بعض المجموعات للنتائج التي توصلوا إليها استنادًا إلى أن التعلم ناتج عن التفاعل الاجتماعي (كمال زيتون، ٢٠٠٣).

ويعرف التعلم النشط بأنه: "أحد طرق التعلم والتعليم يقدم بيئة تربوية غنية بالمثيرات تتيح للطالب إمكانية تعليم نفسه بنفسه وأن يشارك بفاعلية، من خلال القراءة والبحث والاطلاع واستخدام مهاراته وقدراته العقلية العليا في التوصل للمعرفة تحت إشراف المعلم وتوجيهاته". (الجمل، ٢٠١٧، ٨).

وقد ظهرت في السنوات الأخيرة عدة فلسفات حديثة تعد أساسًا لعدد من طرائق التدريس، كالفلسفة البنائية التي تشتق منها عدة طرق متنوعة، وتبنى عليها نماذج تعليمية متعددة تهتم بنمط بناء المعرفة ومراحل اكتسابها، وقد ظهر النموذج البنائي كنموذج قوي في بناء المعرفة لدى الطلاب، وذلك لاعتماده على النشاط والتقييم الذاتي، ويهدف إلى بناء أجزاء المعرفة لدى الطالب في قالب كلى متماسك، فهو فكر واقعي في الممارسات التعليمية الجيدة (Gordon, 2009, 39).

حيث تعمل هذه النظرية على التركيز على الطالب ونشاطاته أثناء عملية التعليم، من خلال التأكيد على التعلم ذي المعنى المبني على الفهم عبر استخلاص المعرفة السابقة، وإيجاد الفهم المخالف وتطبيق المعرفة الجديدة ومعرفة تأثير ذلك على التعليم، وذلك من خلال الدور النشط ومشاركة الطلاب في الأنشطة التي يمارسونها بهدف بناء مفاهيم ومعارف جديدة (Baviskar, 2009, 541).

وتأسيسًا على ما سبق فقد اهتمت العديد من الدراسات السابقة بأهمية استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تدريس مادة التربية البدنية مثل دراسة تشن وآخرون (Tse, H.& Others, 2013)، ودراسة البنا والخياط (٢٠١٤)، ودراسة الشمايلة (٢٠١٥)، ودراسة الحموري، زريقات، عبد الفتاح (٢٠١٨)، نظرًا لأهميتها في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة من وراء تدريس هذه المادة.

وتبرز أهمية مادة التربية البدنية كونها مادة تهدف إلى الترفية والتفوق والإنجاز، وهذا لأن الطلاب يمارسون النشاطات الرياضية ويتنافسون في مختلف الألعاب الرياضية بحثاً عن الفوز، وبالتالي من خلال هذه الأنشطة يكون دور معلم التربية البدنية إضافة إلى تنمية الجانب المعرفي والجانب الاجتماعي العاطفي والجانب النفس حركي، هو توجيه الطلاب وتنمية قدراتهم ومهاراتهم وإكسابهم القيم الأخلاقية، التي تنظم قراراتهم وتسير حياتهم نحو الأحسن، وإدماجهم في المجتمع بشكل أفضل، وكذا إرشادهم نحو الطريق الصحيح عن طريق ممارستهم لحصة التربية البدنية؛ وذلك لما تحويه هذه المادة من امتيازات مقارنة بالمواد الأخرى (محمد، يوسف، ٢٠١٦، ١٠-١١) .

ولما كان أي إصلاح أو تجديد أو تطوير في العملية التربوية يجب أن يبدأ من المعلم لأنه المنفذ للسياسات التربوية بعد إقرارها من الخبراء والمختصين، إذ لا يمكن إحداث عملية تربوية جيدة بلا معلم جيد، لأن المعلم غير الكفء حتى مع وجود المناهج المتطورة لا يمكن أن يقدم شيئاً (محفوظ، ٢٠١٠، ٤).

ونجاح معلم التربية البدنية في أدائه التعليمي ومسئولياته المهنية، ويتضمن ذلك مهاراته في ملاحظة ودراسة وتحليل ما يؤديه الطلاب أثناء النشاط، خاصة وأن التربية البدنية تسهم في تنمية الجوانب الشخصية من تحصيل معلومات وتكوين القناعات بقيم المجتمع، وتنمية قدرات الطلاب ومهاراتهم وتكوين العادات والصفات الخلقية والميول والمشاعر لديهم، ولذلك كان للأداء التدريسي لمعلم التربية البدنية دور هام في العملية التربوية (ذهيبة، ٢٠٠٩، ٣).

ويعد الأداء التدريسي للمعلم في مختلف المؤسسات التعليمية، من أهم المدخلات في تحقيق الأهداف التربوية، حيث أن أول من يتعرض لهذا الأداء هم الطلاب، فالأداء التدريسي يشمل سلوكيات عديدة ومتنوعة ومتداخلة، فهو ليس ممارسات تتم داخل الصف الدراسي فقط، بل يتعدى لأكثر من ذلك مثل

الأنشطة والعلاقات المتبادلة بين المعلم وطلابه، وكل ما يستطيع المعلم من خلاله تحقيق أهداف العملية التعليمية.

ويمكننا أن نتنبأ بالمعلم الجيد من خلال أدائه وسلوكه، فالوضوح والحوار والمناقشة وتشجيع الطلاب على تحقيق الأهداف التعليمية، يمكن من خلاله التنبؤ بمدى فعالية التدريس أو عدم فعاليته (عبد الجواد، ٢٠٠٩، ٤).

ويعتبر التدريس أحد المناشط المقصودة التي تحدث بصفة دائمة من قبل المعلمين في غرفة الصف، ومن ثم ينبغي أن يكون هذا التدريس متو افقاً مع معطيات عصر التقنية والانفجار التقني والمعرفي والثقافي، ومن ثم فإن العملية التدريسية لابد وأن تكون متو افقة مع احتياجات وميول و اتجاهات الطلاب، ومعرفة المعلم بهذه الحاجات تساعده في فهم تفكيرهم ومستوى تحصيلهم وخبراتهم العلمية، مما يساعده على التواصل معهم بشكل فعال و إيجابي، والارتقاء بمستواهم نحو الأفضل.

وإذا ما أريد لمادة التربية البدنية أن تؤدي وظيفتها بأقصى ما نريده من الفاعلية، فمن الضروري للمعلم الذي يتولى مثل هذه العملية أن يعرف كيف يتحصل على المعلومات التي تتعلق بمدى تقدم طلابه ومستوى تحصيلهم، وان يكون صاحب أداء تدريسي متقن: يؤهله ويعينه على تحقيق الأهداف التربوية المنشودة من خلال تدريس التربية البدنية. (.Rees, T. Hardy, E. Lynne, 2007, 35)

ويعرف الأداء التدريسي بأنه "سلوك أو جهد مبذول من قبل المعلم لتحقيق الأهداف المنشودة وفقًا لمجموعة القواعد والقو انين المنظمة لعملية التخطيط والإعداد، وتنفيذ التدريس، وتقويم أداء المتعلمين، وما يرتبط بذلك من مسئوليات المعلم المهنية". (دياب، البنا، ٢٠٠١، ٣٥).

وتأسيسًا على ذلك فقد اهتمت العديد من الدراسات السابقة والبحوث بأهمية تناول تقويم الأداء التدريسي لمعلم التربية البدنية مثل دراسة العيد (٢٠٠٦)، ودراسة مطر (٢٠٠٩)، دراسة ذهيبة (٢٠٠٩)، ودراسة رمضان (٢٠١٢)، ودراسة اليماني (٢٠١٣)، ودراسة جاسم (٢٠١٤).

مشكلة البحث:

تتحدد مشكلة البحث الحالي في ضوء توصيات ونتائج الدراسات السابقة والبحوث في ضعف الأداء التدريسي لدى معلمي التربية البدنية، الأمر الذي يتطلب ضرورة تطوير وتحسين الأداء التدريسي لديهم؛ حيث أكدت بعض الدراسات على وجود العديد من الأخطاء في الأداء التدريس لدى معلمي التربية البدنية أثناء تدريس المادة مثل دراسة النداف والقطارنة (٢٠٠٧)، قرارية (٢٠١٧)، كما أن هناك نوعًا من القصور في استخدام معلمي التربية البدنية لاستر اتيجيات التعلُّم النشط، علاوة على أن استر اتيجيات التدريس المعتادة والمستخدمة من قبل معلمي التربية البدنية تسببت في ضعف التفاعل بينهم وبين طلابهم، بما تسبب في عدم تحقيق الأهداف المنشودة من وراء تدريس المادة، وهذه ما أكدت عليه بعض الدراسات السابقة والبحوث مثل دراسة تشن وآخرون (Tse, H.& Others, 2013)، ودراسة البناء والخياط (٢٠١٤)، ودراسة الشمايلة (٢٠١٥)، ودراسة الحموري، زريقات، عبد الفتاح (٢٠١٨)، ولهذا جاءت هذه الدراسة من أجل الوقوف على مستوى الأداء التدريسي لدى معلمي التربية البدنية في ضوء مبادئ التعلم النشط من وجهة نظر مشرفي التربية البدنية.

تساؤلات البحث:

يمكن صياغة مشكلة البحث الحالي في السؤال الرئيس التالي:

(١) ما مستوى الأداء التدريسي لمعلمي التربية البدنية في ضوء مبادئ التعلم النشط من وجهة نظر مشرفي التربية البدنية بالإدارة العامة التعليم بمنطقة مكة المكرمة؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الذي تم تحديده التساؤلات الفرعية التالية:

١. ما المهارات التدريسية التي ينبغي تو افرها لدى معلمي التربية البدنية في ضوء مبادئ التعلم النشط من وجهة نظر مشرفي التربية البدنية؟
٢. ما مستوى الأداء التدريسي لمعلمي التربية البدنية في ضوء مبادئ التعلم النشط من وجهة نظر مشرفي التربية البدنية؟
٣. هل توجد فروق بين المعلمين في أداء المهارات التدريسية في ضوء مبادئ التعلم النشط من وجهة نظر مشرفي التربية البدنية وفقًا للمؤهل وعدد سنوات الخبرة؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى ما يلي:

١. الوقوف على المهارات التدريسية اللازمة لمعلمي التربية البدنية في ضوء مبادئ التعلم النشط من وجهة نظر مشرفي التربية البدنية.
٢. تقييم و اقع الأداء التدريسي لمعلمي التربية البدنية في ضوء مبادئ التعلم النشط من وجهة نظر مشرفي التربية البدنية بإدارة التعليم بمنطقة مكة المكرمة.
٣. التعرف على الفروق في الأداء التدريسي لمعلمي التربية البدنية باختلاف متغيراتهم الشخصية المؤهل وعدد سنوات الخبرة لديهم.

أهمية البحث:

تتلخص أهمية هذا البحث فيما يلي:

١. مساعدة القائمين على بناء وتصميم المناهج في وزارة التعليم على وضع خطط مستقبلية تساهم في تحسين تدريس التربية البدنية بمختلف المراحل التعليمية.
٢. تشخيص نقاط القوة والضعف في الأداء التدريسي لمعلمي التربية البدنية من وجهة نظر مشرفي التربية البدنية.
٣. فتح المجال أمام كثير من الدراسات والأبحاث في مجاليّ الأداء التدريسي ومبادئ التعلم النشط.
٤. رفع مستوى تدريس التربية البدنية على ضوء مبادئ التعلم النشط.

حدود البحث:

التزم الباحث في إجراء البحث الحالي بالحدود التالية:

الحدود الموضوعية: الأداء التدريسي لمعلمي التربية البدنية في ضوء مبادئ التعلم النشط.

الحدود البشرية والمكانية: اقتصر هذا البحث على مشرفي التربية البدنية بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة.

الحدود الزمانية: طبق هذا البحث في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٤٢هـ/ ٢٠٢٠م.

مصطلحات البحث:

الأداء التدريسي:

يعرف الأداء التدريسي بأنه: "الممارسات التي تؤدى في أثناء عملية التعلم داخل حجرة الدراسة بقصد التأثير المباشر في أداء التلميذ؛ لتعديله، وبالتالي تيسر حدوث التعلم ". (المفتي، ١٩٩١)

ويعرفه الباحث إجرائيًا بأنه: "ما يقوم به معلم التربية البدنية من إجراءات وأنشطة وعمليات ومهارات وممارسات في ضوء مبادئ التعليم النشط قبل التدريس وأثنائه، وكذلك العلاقة المتبادلة بينه وبين طلابه."

التعلم النشط:

يعرف التعلم النشط بأنه "ممارسة الطلاب لدور فاعل في عملية التعلُّم، عن طريق التفاعل مع ما يسمعون أو يشاهدون أو يقرأون في الصف، ويقومون بالملاحظة، والمقارنة، والتفسير، وتوليد الأفكار، وفحص الفرضيات، وإصدار الأحكام، واكتشاف العلاقات، ويتواصلون مع زملائهم ومعلمهم بصورة ميسرة". (شحاته، النجار، ٢٠٠٣، ١١٥).

ويعرفه الباحث إجرائيًا بأنه" :طريقة تعليم وتعلم تستخدم الإستراتيجيات التعليمية التي تمكن الطالب من المشاركة الفاعلة في الأنشطة المناقشة والتفكير الواعي والتحليل السليم والتأمل العميق والتعلم الذاتي من خلال مجالات التعلم الإلكتروني، والإدارة الصفية، والاستراتيجيات، وهي ما تشكل مبادئ التعلم النشط في العملية التعليمية."

مبادئ التعلم النشط

يشير تربان (Taraban, 2007) أنّ للتعلم النشط مبادئ عديدة منها:

- يتعلم الطلاب من خلاله الإيجابية في اكتساب الخبرات، والمهارات، والقيم والاتجاهات.
- لا يستقبل الطالب المعرفة جاهزة استقبالا سلبيا، بل يبذل ما في وسعه حتى يتسم دوره بالإيجابية في استقبالها.
- يبني الطالب لنفسه بنية معرفية وينظمها تنظيما ذاتيا مع إيجاد روابط بينها.
- تتكامل خبرات ومعارف الطالب الجديدة التي اكتسبها مع معارفه السابقة، وتتكامل فيما بينها.
- يشارك الطلاب مشاركة نشطة في المناقشات وحل التدريبات، واستنتاج واكتشاف المعلومات حتى يتم التعليم بصورة أفضل.
- يتعاون الطالب مع زملائه في شكل جماعي يتحمل فيه قدرا من المسؤولية لإنجاز المهام الموكلة للمجموعة.

- كل فرد يساعد ويبرز مقترحاته للمجموعة، ولدية حق لأن يسأل زملاءه العون والمساعدة، وتمتد يده لتساعد الآخرين، ولا ينتهي من مهمته حتى ينتهي الجميع.
- اشتراك الطلاب في تحديد الأهداف التعليمية واختيار نظام العمل وقواعده في ظل نوع من الإدارة الذاتية.

تقييم الأداء التدريسي:

يعرفه الباحث إجرائيًا بأنه: "رصد الأداء التدريسي لمعلمي التربية البدنية في ضوء مبادئ التعلم النشط؛ وذلك من خلال تحديد مستوى ذلك الأداء وفق تدرج خماسي (كبير جداً، كبير، متوسط، ضعيف، ضعيف جداً)، ومقارنة ذلك الأداء بمعيار مقبول لدى مشرفي التربية البدنية."

أدوات البحث:

اعتمد البحث الحالي على المواد والأدوات التالية:

١. قائمة بمبادئ التعلم النشط.
٢. قائمة بمهارات التدريس التي ينبغي توافرها لدى معلمي التربية البدنية من وجهة مشرفي التربية البدنية.
٣. استبانة لتقييم الداء التدريسي لمعلمي التربية البدنية في ضوء مبادئ التعلم النشط من وجهة نظر مشرفي التربية البدنية.

منهج البحث:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي:

ويستخدم في مسح الأدبيات والدراسات والبحوث السابقة التي تتعلق بمتغيرات البحث وكذلك في جمع المعلومات والحقائق ذات الصلة بها، ووصفها وصفًا دقيقًا، والتعبير عنها تعبيرًا كميًا أو كيفيًا.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري:

١-الأداء التدريسي:

يعرف الأداء التدريسي بأنه "هو ما ينجزه المعلم من مهام المهارات والكفايات بشكل قابل للقياس، فمن الممكن قياس أداء المعلم وفق استمارة الملاحظة الموضوعية التي تعد لهذا الغرض، كما من الممكن قياس نتائج أداء المعلم عن طريق قياس أداء أو سلوك المتعلم الذي يعد حصيلة التدريس الفعال، وأن الأداء كي يكون فعالا يجب أن يكون ذا كفاءة عالية (الفتلاوي، ٢٠٠٣، ٢٥)، كما يعرف بأنه "كل ما يقوم به المعلم من أنشطة وعمليات وإجراءات، وسلوكيات تعليمية تتعلق بالتدريس داخل الصف أو خارجه" (الجفري، ٢٠٠٢، ١١٥)، كما يمكن تعريف الأداء التدريسي للمعلم من خلال إلقاء الضوء على المصطلحين التاليين:

الأداء:

يعرف الأداء بأنه "مجموعة الاستجابات التي يبديها الفرد في موقف معين، ويمكن ملاحظتها مباشرة علاوة على أنه القدرة على القيام بشيء بكفاية وفعالية بمستوى محدد" (عطية، ٢٠٠٨، ٥٤).

كما يعرف بأنه "كل ما يصدر عن الفرد من سلوك لفظي ومهاري، وهو يستند إلى خلفية معرفية، ووجدانية معينة، وهذا الأداء يكون عادة على مستوى معين، ويظهر منه قدرته، أو عدم قدرته على أداء عمل ما" (الحباشنة، ٢٠١٣، ٢١).

التدريس:

يعرف التدريس بأنه "سلسلة الإجراءات والتدابير والممارسات التي يقوم بها المعلم وتشمل التخطيط والتنفيذ والتقويم وإدارة الصف وضبطه والسلوك الشخصي والعلاقات المتبادلة بينه وبين الطلاب". (رو اقه، محمود، الشلبي، ٢٠٠٥، ١٣٩).

كما يعرف بأنه "عملية استخدام بيئة التعلم وإحداث تغيير مقصود فيها عن طريق تنظيم أو إعادة تنظيم عناصرها ومكوناتها؛ بحيث تحث المتعلم وتمكنه من الاستجابة أو القيام بعمل أو أداء سلوك معين في ظروف معينة وزمن محدد لتحقيق أهداف مقصودة ومحددة" (القوي، ٢٠٠٨، ١٣).

أهداف تقييم الأداء التدريسي:

إن الغرض الأساسي لعملية تقييم المعلم هو الرفع من كفايته التدريسية، من أجل المساهمة في إنجاح العملية التدريسية، وتحقيق الأهداف التربوية المنشودة، وتتحدد أهداف تقييم أداء المعلم فيما يلي: تدريب المعلمين غير المؤهلين وتنميتهم مهنيًا. توفير تغذية راجعة بناءة للمعلمين. ترسيخ توجيهات لممارسات التنمية المهنية. إدراك جوانب القوة لدى المعلم لتنميتها وجوانب الضعف لمعالجتها. توجيه المعلمين، وتحقيق تكامل بين جهودهم في تعليم الطلاب. (جابر، ٢٠٠٢، ٢٧٧).

خصائص تقييم الأداء التدريسي:

هناك مجموعة من الأسس والخصائص التي تتسم بها عملية تقييم أداء المعلم، يمكن تحديدها على النحو التالي: الشمولية: أن يشمل تقييم الأداء التدريسي كافة جوانب عملية التدريس. الاستمرارية: حيث لابد أن يتصف تقييم أداء المعلم بالاستمرارية. الديمقراطية: ويتم ذلك من خلال الأخذ في الاعتبار آراء من لهم صلة بعملية التدريس. الموضوعية: وتكون من خلال الابتعاد عن التحيز والذاتية. الصدق: وذلك بأن يكون التقييم قادر على قياس ما وضع له (القزاز، ٢٠٠٩، ٦٠).

مصادر تقييم الأداء التدريسي:

إن تقييم الأداء التدريسي للمعلم في حقيقة الأمر هو عملية منظمة، تبدأ بالحصول على البيانات، حول أداء المعلم، ومن ثم تحليل هذه البيانات، ومن ثم اتخاذ القرارات المناسبة، ويتم التقييم من خلال المصادر التالية: تحليل وثائق التخطيط الذي يقوم به المعلم: كالسجلات ودفاتر تحضير الدروس والجداول الزمنية.. إلخ. تقييم تعلم الطلاب: وذلك من خلال الاطلاع على نتائج الطلاب، وذلك يشترط أن تكون مقاييس تقييم التعلم على درجة عالية من الصدق. متابعة حجرة الدراسة: ويعد هذا المصدر أكثر شيوعا في تقييم أداء المعلم حيث يقوم المسؤول (التوجيه، مدير المدرسة) عن هذا التقييم بزيارة المعلم وملاحظة أدائه التدريسي، ويمتاز هذا المصدر بأنه الموقف الوحيد الذي يتم فيه مشاهدة كل جوانب التدريس، خاصة التفاعل بين المعلم والطلاب (جابر، ٢٠٠٠، ٣٢٧).

مراحل تقويم الأداء التدريس للمعلم:

تمر عملية تقويم الأداء التدريسي للمعلم بالمراحل التالية:

- تقويم المعلم قبل التدريس: وذلك من خلال الوقوف على قدرات المعلم ومستواه ومهاراته في تخطيطه لعملية التدريس، وهذه المرحلة لها من الأهمية بمكان ما يجعلها ضرورية؛ حيث تسبق عملية التدريس، ومن خلالها يمكن التنبؤ بمدى نجاح المعلم في تنفيذ التدريس وتحقيق الأهداف المنشودة من خلاله.
- تقويم أداء المعلم أثناء تنفيذ التدريس: وذلك من خلال التركيز على ما يقوم به المعلم من أداء مع طلابه أثناء عملية التدريس، وكذلك تفاعله معهم أثناء تنفيذ الأنشطة التعليمية والزيارات الميدانية والرحلات التعليمية، ويمكن من خلال هذه المرحلة تقويم أداء المعلم وإصدار الحكم عليه؛ وذلك نظرًا لأهمية هذه المرحلة في تقويم أداء المعلم التدريسي.
- تقويم المعلم بعد عملية التدريس: ويتم في هذه المرحلة تقويم التغيرات التي قام بها المعلم في سلوك الطلاب بعد التدريس، وعلى الرغم من أن هذه المرحلة تركز على تقويم الطلاب، إلا أنها مؤشرًا مهما في تقويم أداء المعلم التدريسي (يوسف، الرافعي، ١٤٢٦، ٢٤٤).

أدوات تقويم أداء المعلم التدريسي:

يعتمد تقويم الأداء التدريس للمعلم على مجموعة من الأدوات يتمثل أهملها فيما يلي: اختبارات المعلمين: وغالبًا تستهدف المعلمين حديثي التعيين، وكذلك الوقوف على نواحي القوة والقصور لدى المعلمين الممارسين، ولكن تقتصر هذه الأداة على تقويم النواحي المعرفية فقط للمعلمين. اختبارات تحصيل الطلاب: فقوة الطالب تحصيليًا أو ضعفه دليل على أداء المعلم في التدريس، ومدى تمكنه من تحقيق الأهداف التربوية. الاستبيانات والاستفتاءات: وتستخدم هذه الأداة في الأبحاث التي تتطلب تقويم المعلمين من وجهة نظر المشرفين التربويين أو المعلمين أنفسهم أو مديري المدارس. قوائم التقدير: وتستخدم لتقويم جوانب المعلم الشخصية أو المهنية أو الثقافية والأكاديمية، وتعتمد غالبًا على مقاييس متدرجة. بطاقة الملاحظة: وتعتمد على ملاحظة المعلم ملاحظة مباشرة أثناء عملية التدريس. (يوسف، الرافعي، ١٤٢٦، ٢٤٤)، (العلي، ٢٠٠٧، ٥٢)، وقد اهتمت العديد من الدراسات السابقة بتقويم الأداء التدريسي لمعلمي التربية البدنية مثل دراسة العيد (٢٠٠٦) تقويم أداء معلمي التربية البدنية المرحلة الثانوية بدولة الكويت، دراسة مقارنة للتقويم الذاتي وتقويم الطلاب، ودراسة الحاج (٢٠٠٦) على تقويم تدريس معلمي التربية البدنية والرياضية بالتعليم المتوسط من وجهة نظر(التلميذ، المعلم، الموجه)، ودراسة ذهيبة (٢٠٠٩) تقويم أداء مدرس التربية البدنية والرياضية بالمرحلة الثانوية في ضوء المقاربة بالكفايات، ودراسة الرواحي والهنائي (٢٠١٣) بتحديد درجة امتلاك الكفايات التدريسية لدى معلمي ومعلمات الرياضة المدرسية بسلطنة عُمان، ومعرفة الفروق الإحصائية وفقاً لمتغيرات النوع والخبرة التدريسية والمنطقة التعليمية.

٢- مبادئ التعلم النشط:

تعريف التعلم النشط:

يعرف التعلم النشط بأنه "عملية احتواء ديناميكي للمتعلم في الموقف التعليمي، والذي يتطلب منه المشاركة والحركة الفعالة تحت الإشراف والتوجيه من المعلم"، (Sharon & Martha, ٢٠٠١,٣)، كما يعرف بأنه "طريقة تعني ببناء المعرفة ومعالجة المعلومات والتحرك لما وراء الاستجابات السلبية إلى التفاعل لما يقدمه المعلم من مادة علمية للطالب" (LeTexier, 39,208)، كما يعرف بأنه "الأسلوب الذي يستطيع من خلاله الطلاب مشاركين نشطين في عملية التعلم ويعد من الوسائل المهمة لتنمية مهارات الطلاب العلمية" (Karamustafaoglu, 2009, 27).

كما يعرف بأنه "التعلم الذي يتضمن الخبرة العقلية التي تتميز بتطور الفهم والبصيرة وتتضمن إعادة البناء العقلي المعرفي للطلاب، والذي يسمح لهم بممارسة العديد من أنشطة التعلم المتنوعة والمشاركة الإيجابية فيها" (حمزة، ٢٠٠٩، ٣٣)، يعرف التعليم النشط بأنه "طريقة تدعو إلى انغماس الطلاب في النشاطات و إثارة التفكير فيما يقومون بتأديته ويعتمد أساسًا على مشاركتهم الفعالة في المادة التي يراد تعليمها لهم" (Stark, 2006, 24).

مكونات التعلم النشط:

للوصول إلى فرص النجاح للتعلم النشط، لابد من تو افر مجموعة أساسية من المكونات العلمية، التي يمكن إيجازها على النحو التالي: المواد والمصادر: وتكون متو افرة ومناسبة لأعمار المتعلمين. الممارسة: ويتو افر من خلالها فرص الاستكشاف والتجريب والتركيب. الاختيار: ويكون من خلال قيام المعلم باختيار ما يلزم لعمله من مواد وأدوات. لغة المتعلم: وذلك من خلال معرفة الكبار مستوى المتعلم وقدراته، علاوة على قيامهم بتشجيع المتعلم على ممارسة التفكير الإبداعي وحل المشكلات. دعم الكبار. (جبران، ٢٠٠٢، ١٨).

أهداف التعلم النشط:

تتمثل أهداف التعلم النشط فيما يلي: العمل على اكتساب الطلاب مهارات التفكير المتعددة. تشجيع الطلاب على القراءة الناقدة. تنويع الأنشطة التعليمية الملائمة للطلاب؛ لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة. توجيه المتعلم نحو مصادر المعرفة المختلفة، ودعم ثقته بها. تركيز انتباه المتعلمين نحو اكتشاف المشكلات والقضايا المهمة. تشجيع الطلاب على طرح الأسئلة المختلفة. قياس قدرة الطلاب على بناء الأفكار الجديدة وتنظيمها. تشجيع الطلاب على التعلم الذاتي من خلال تدريبهم على أن يعلموا أنفسهم بأنفسهم. اكساب الطلاب مهارات التعاون والتفاعل والتواصل مع الآخرين. اكساب الطلاب للمعارف والمهارات والاتجاهات المرغوب فيها. تسهيل التعلم من خلال مرور المتعلمين. (الخليلي وآخرون، ٢٠٠٤، ١٤٤-١٤٦)، (سعادة، ٢٠٠٦، ٣٣-٣٨).

خصائص التعلم النشط:

هناك خصائص متعددة للتعلم النشط تتمثل فيما يلي: يكون التعلم موجه لصالح الطلاب. تتمركز الأنشطة المقدمة للطلاب حول حل المشكلات، وتتوصل إلى نتائج علمية هادفة. يتحول دور المعلم إلى موجهًا وميسرًا ودليلًا للمعارف، وليس مصدرًا لها، التركيز على مبدأ التحدي القابل للتنفيذ، مع وجود دعم مناسب وتوقعات عالية. الاهتمام بالتغذية الراجعة المستمدة من الخبرات التعليمية. التركيز على الإبداع والإلهام. استخدام الخبرات السابقة في تنمية البناء المعرفي للطالب. استخدام طرق تدريس فعالة متعددة لنجاح التعلم النشط. الاعتماد على استراتيجيات تدريس فعالة متعددة لنجاح التعلم النشط (محمود، ٢٠١٥، ٤٤-٤٦).

المبادئ الواجب مراعاتها عند تطبيق التعلم النشط:

هناك عدد من المبادئ والأسس التي ينبغي مراعاتها في التعلم النشط: توخي البساطة في الحوار بعيدًا عن التعقيد؛ مما يؤدي إلى تشجيع نقاشات الطلاب مع بعضهم، والسماح لهم بطرح أسئلة على المعلم، أو على بعضهم البعض، مع تشجيع تفاعلهم. تقصير مدة الحوار مع الطالب؛ بحيث لا تزيد عن خمس دقائق، ومع عدد من الطلاب بحيث لا تتعدى العشرين دقيقة لهم جميعًا. اختيار التوقيت المناسب لتطبيق الاستراتيجية، كأن يلاحظ المعلم شعور بعض الطلاب بالملل ويزيد لهم التنوع في الاستراتيجية، أو يرغب في الكشف عن مدى التعمق لدى الطلاب في موضوع من الموضوعات، مع توفير الوقت الكافي للتعلم، والسماح للطلاب بالتعلم كل بحسب سرعته. عدم استهزاء المعلم أو استخفافه بطريقة الطالب في الحديث، بل يلجأ المعلم إلى عملية التصويت، أو إلى إصلاح الخطأ؛ كي يستفيد الطلاب جميعًا من ذلك.

ضرورة إجراء المعلم للحوار مع أكبر عدد ممكن من الطلاب خلال الحوار والنشاط؛ بحيث لا يقتصر ذلك على طالب واحد متميز أو عدد قليل من الطلاب. استخدام المعلم أسلوب الدعابة أو المرح الهادف خلال عملية الحوار؛ وذلك من أجل إيجاد جو من التآلف والمحبة بين الطلاب، ومن ثمَّ إشاعة الطمأنينة والمرح أثناء التعلُّم. ضرورة ضبط النظام داخل الحجرة الدراسية خلال عملية الحوار، حتى يفهم الطالب كل سؤال يطرح من جانب المعلم، ويدرك بقية الطلاب ما يدور من حوار مع المشاركة فيه. إشراك الطلاب في تقويم أنفسهم وزملائهم، وتوجيههم إلى التأمل فيما تعلموه. التنوع في جلوس الطلاب وحرية حركتهم؛ للتواصل مع زملائهم في جميع الاتجاهات. وضع توقعات عالية لأداء الطلاب؛ لأن ذلك يساعدهم على محاولة تحقيقها (هندي، ٢٠٠٢، ١٦٩)، (بدير، ٢٠٠٨، ٣٧-٣٨).

أهمية التعلم النشط:

تكمن أهمية التعلم النشط في النقاط التالية: يستهدف تحفيز تفكير الطلاب في "كيف يتعلمون"، و"ماذا يتعلمون"، كما يحفزهم لتحمل مسئولية تعليمهم الخاص. يجعل الطلاب يتعلمون عن طريق العمل؛ إذ أنه طريقة تدريس تشركهم في عملية التعلم، بدلًا من كونهم متلقنين سلبيين. توظيف محتوى المعرفة لدى الطلاب، بدلًا من الاكتفاء بالحصول عليها. يؤدي التعلم النشط إلى التعليم والتعلم الفعال والكفء. يلائم التعلم النشط لكل خلفيات الطلاب بغض النظر عن العمر أو الجنس أو التحصيل. يجعل

الطلاب ينخرطون في النشاط أو المهمة (بدوي، ٢٠١٠، ٣٢)، وقد أكدت العديد من الدراسات السابقة والبحوث على أهمية التعلم النشط وفاعليته في العملية التعليمية مثل دراسة (Tse, H.& Others,٢٠١٣)، التي أوضحت أهمية استخدام استراتيجية التعلم النشط على مخرجات التعلم البدنية (الصفات البدنية)، ودراسة البنا والخياط (٢٠١٤) التي ركزت على معرفة أثر استخدام استراتيجية التعلم النشط في اكتساب بعض المهارات الحركية على جهاز بساط الحركات الأرضية ومنصة القفز في الجمباز ، ودراسة الشمايلة (٢٠١٥) التي تناولت) تأثير برنامج تعليمي محوسب قائم على استراتيجية حل المشكلات في تعليم بعض مهارات الجمباز وتحسين مستوى التفكير التأملي والإبداعي الحركي لدى طالبات مملكة البحرين، ودراسة الحموري وآخرون (٢٠١٨) التي قامت بالتعرف على فاعلية استخدام استراتيجية التعلم النشط على تحسين أبعاد التفكير التأملي والإنجاز الرقمي لفعالية الوثب العالي لدى طلاب التربية الرياضة لدى طلاب مساق العاب القوى (٢) في الجامعة الأردنية.

عناصر التعلم النشط:

تتلخص عناصر التعلم النشط فيما يلي: الحديث والإنصات: تعبر الكتابة عن الأفكار التي تدور في عقولنا ومن ثم ضرورة إعطاء الفرص للطلاب لأن يتحدثوا، وينصتوا لبعضهم البعض، ويأتي دور التعلم النشط ليحقق ذلك من خلال استراتيجياته مثل خلية التعلم والمجموعات التعاونية والعصف الذهني. عنصر الكتابة: تساعد في اكتشاف أفكارنا والتوسع فيها وتعد من الأساليب التي تدعم نجاح الكتابة في تحقيق أهدافها. عنصر القراءة: تتطلب فهم ما يفكر فيه الآخرون وربط الموضوعات الفردية يبعضها وتلخيص المعلومات وجمع الأفكار. عنصر التأمل والتفكير: لابد من توفير الوقت اللازم للطلاب للتفكير والتأمل في الموقف التعليمي (أحمد، ٢٠١٥، ١٢٩-١٣٠).

معوقات التعلم النشط:

هناك مجموعة من المعوقات التي تجعل بعض المعلمين غير قادرين على استخدام استراتيجيات التعلم النشط داخل حجرة الصف، وتتمثل فيما يلي: الخوف من تجربة أي جديد. قصر زمن الحصة. زيادة أعداد المتعلمين في بعض الصفوف. نقص بعض الأدوات والأجهزة. الخوف من عدم مشاركة المتعلمين، وعدم استخدامهم مهارات التفكير العليا. الخوف من فقد السيطرة على المتعلمين. عدم إلمام المتعلمين بمهارات إدارة المناقشات. تجنب نقد الآخرين لعدم اتباع المألوف في التعليم (آل عيسى، ١٤٣٥، ١٥-١٦)

إجراءات البحث:

أولاً: منهج البحث:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي في مسح الأدبيات والدراسات والبحوث السابقة التي تتعلق بمتغيرات البحث وكذلك في جمع المعلومات والحقائق ذات الصلة بمبادئ التعلم النشط، وتحديد مجالات الأداء التدريسي، واختيار عينة البحث.

ثانياً: عينة البحث:

تكونت عينة البحث من (٢٥) مشرفًا تربويًا، بو اقع (١٣) مشرفًا بإدارة التعليم بمكة المكرمة، (١٠) مشرفًا بإدارة التعليم بجدة، (٢) مشرفًا بإدارة التعليم بالقنفدة.

وصف عينة البحث:

جدول (١): التوزيع النسبي لأفراد العينة وفقاً للمؤهل الدراسي

المؤهل الدراسي	التكرارات	النسبة المئوية
دكتوراه	4	16%
ماجستير	6	24%
بكالوريوس	15	60%
المجموع	25	100%

يوضح جدول (١) التوزيع النسبي لأفراد العينة وفقاً للمؤهل الدراسي؛ حيث بلغت نسبة الحاصلين على درجة الدكتوراه (١٦٪)، والحاصلين على درجة الماجستير (٢٤٪)، في حين بلغت نسبة الحاصلين على درجة بكالوريوس (٦٠٪)

جدول (٢)

التوزيع النسبي لأفراد العينة وفقاً لسنوات الخبرة

سنوات الخبرة	التكرارات	النسبة المئوية
أقل من ٥ سنوات	5	20%
من ٥ لأقل من ١٠ سنوات	5	20%
من ١٠ لأقل من ١٥ سنة	10	40%
من ١٥ لأقل من ٢٠ سنة	5	20%
المجموع	25	100%

يوضح جدول (٢) التوزيع النسبي لأفراد العينة وفقاً لسنوات الخبرة؛ حيث بلغت نسبة ذوي الخبرة أقل من ٥ سنوات (٢٠٪)، ونسبة ذوي الخبرة من ٥ لأقل من ١٠ سنوات (٢٠٪)، ونسبة ذوي الخبرة من ١٠ لأقل من ١٥ سنة (٤٠٪)، في حين بلغت نسبة ذوي الخبرة من ١٥ لأقل من ٢٠ سنة (٢٠٪)

أدوات البحث:

أولا: قائمة بالمهارات التدريسية التي ينبغي توافرها لدى معلمي التربية البدنية في ضوء مبادئ التعلم النشط من وجهة نظر مشرفي التربية البدنية:

قام الباحث بإعداد قائمة بالمهارات التدريسية التي ينبغي تو افرها لدى معلمي التربية البدنية في ضوء مبادئ التعلم النشط من وجهة نظر مشرفي التربية البدنية بإدارة التعليم بمنطقة مكة المكرمة؛ وذلك تبعًا للخطوات التالية:

- الهدف من القائمة: تحديد المهارات التدريسية التي ينبغي تو افرها لدى معلمي التربية البدنية في ضوء مبادئ التعلم النشط من وجهة نظر مشرفي التربية البدنية.
- مصادر اشتقاق القائمة: الدراسات العربية والكتابات المتخصصة في مهارات التدريس ومبادئ التعلم النشط، وكذلك القو ائم التي تناولت المهارات التدريسية ومبادئ التعلم النشط، التي تناولتها بعض الدراسات السابقة، والكتب والمراجع العربية والأجنبية المتخصصة.
- وصف القائمة: اشتملت على ستة محاور رئيسة (التخطيط، المحتوى، طرق التدريس، الوسائل التعليمية، إدارة الصف، التقويم)، ويندرج تحتها (٥٢) مهارة فرعية.
- صدق القائمة: بعد الانتهاء من إعداد القائمة في صورتها الأولية، تم عرضها على مجموعة من المتخصصين في المناهج وطرق تدريس التربية البدنية وأساتذة علم النفس، للتأكد من: دقة وسلامة أبعاد القائمة، مدى ملائمة و اتساق المهارات الفرعية للمحاور الرئيسة، مدى مناسبتها للهدف منها، حذف أو إضافة بعض المهارات التي تفتقرها القائمة، هذا وقد اتفق المحكمون وعددهم (١١) محكم بنسبة اتفاق (٩٦٪) على صلاحية القائمة لقياس المهارات التدريسية التي ينبغي تو افرها لدى معلمي التربية البدنية في ضوء مبادئ التعلم النشط من وجهة نظر مشرفي التربية البدنية مع إجراء بعض التعديلات، التي تمثلت في تعديل صياغة أحد المحاور الرئيسة، إلى أن وصلت إلى صورتها النهائية، وبذلك تكون قد تمت الإجابة عن السؤال الأول للبحث والذي ينص على "ما المهارات التدريسية التي ينبغي تو افرها لدى معلمي التربية البدنية في ضوء مبادئ التعلم النشط من وجهة نظر مشرفي التربية البدنية؟

ثانياً: إعداد استبانة لتقييم الأداء التدريسي لمعلمي التربية البدنية في ضوء مبادئ التعلم النشط من وجهة نظر مشرفي التربية البدنية:

قام الباحث بتصميم استبانة لتقييم الأداء التدريسي لمعلمي التربية البدنية في ضوء مبادئ التعلم النشط من وجهة نظر مشرفي التربية البدنية، وقد تم تصميمها وفق مقياس لكرت الخماسي حيث تدرجت الاستبانة لخمسة مستويات وصفية يقابلها خمسة مستويات كمية لتيسير تحليل الاستبانة احصائياً كما يلي:

كبير جداً	كبير	متوسط	ضعيف	ضعيف جداً
5	4	3	2	1

وقد اعتمد الباحث على بعض الأدبيات والدراسات السابقة حول الموضوع لتحديد المهارات الفرعية، وقد تكونت الاستبيان من جزين الأول يتعلق بالبيانات الشخصية، والثاني يتكون من محاور الدراسة التي اشتملت على ستة محاور رئيسة يندرج تحتها عدد (٥٢) مهارة، موزعة على النحو التالي: المحور الأول: التخطيط، ويندرج تحته (١٢) مهارة، المحور الثاني: المحتوى، ويندرج تحته (٨) مهارات، المحور الثالث: طرق التدريس، ويندرج تحتها (٨) مهارات، المحور الر ابع: الوسائل التعليمية، ويندرج تحته (٨) مهارات، المحور الخامس: إدارة الصف، ويندرج تحته (٦) مهارات، المحور السادس: التقويم، ويندرج تحته (١٠) مهارات، قام

الباحث بإيجاد صدق أداة البحث عن طريق صدق المحكمين وذلك من خلال عرض الاستبانة على (١٧) محكم من الخبراء المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس التربية البدنية وأساتذة علم النفس، لإبداء آرائهم حول مدى الدقة العلمية لمفردات الاستبانة، ومناسبتها لتقييم الأداء التدريسي لمعلمي التربية البدنية في ضوء مبادئ التعلم النشط من وجهة نظر مشرفي التربية البدنية، وقد حسبت نسبة الاتفاق بين السادة المحكمين وهي (٩٧٪) مع وجود بعض الملاحظات والتي تضمنت تعديل صياغة بعض المهارات الفرعية، **وحذف بعضها الآخر**.

نتائج صدق الاتساق الداخلي: للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، تم حساب معامل الارتباط بين درجات كل مهارة فرعية والدرجات الكلية للمهارة التدريسية التي تنتمي إليها بواسطة برنامج الحزم الإحصائية (SPSS 25)، وجاءت النتائج كما هي مبينة في جدول (٣).

جدول (٣)

يوضح معاملات الارتباط بين درجات كل مهارة فرعية والدرجات الكلية للمهارة التدريسية التي تنتمي إليها

المهارات التدريسية	رقم المهارة الفرعية	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الدلالة الاحصائية
التخطيط	1	0.60	0.01	دال
	2	0.62	0.01	دال
	3	0.48	0.01	دال
	4	0.56	0.01	دال
	5	0.60	0.01	دال
	6	0.54	0.01	دال
	7	0.52	0.01	دال
	8	0.52	0.01	دال
	9	0.57	0.01	دال
	10	0.57	0.01	دال
	11	0.52	0.01	دال
	12	0.59	0.01	دال
المحتوى	13	0.64	0.01	دال
	14	0.61	0.01	دال
	15	0.73	0.01	دال
	16	0.50	0.01	دال
	17	0.55	0.01	دال
	18	0.59	0.01	دال
	19	0.46	0.01	دال
	20	0.58	0.01	دال
طرق التدريس	21	0.53	0.01	دال

المهارات التدريسية	رقم المهارة الفرعية	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الدلالة الاحصائية
	22	0.49	0.01	دال
	23	0.53	0.01	دال
	24	0.52	0.01	دال
	25	0.61	0.01	دال
	26	0.64	0.01	دال
	27	0.60	0.01	دال
	28	0.67	0.01	دال
الوسائل التعليمية	29	0.69	0.01	دال
	30	0.63	0.01	دال
	31	0.59	0.01	دال
	32	0.56	0.01	دال
	33	0.67	0.01	دال
	34	0.76	0.01	دال
	35	0.64	0.01	دال
	36	0.65	0.01	دال
إدارة الصف	37	0.73	0.01	دال
	38	0.67	0.01	دال
	39	0.54	0.01	دال
	40	0.67	0.01	دال
	41	0.62	0.01	دال
	42	0.61	0.01	دال
التقويم	43	0.62	0.01	دال
	44	0.61	0.01	دال
	45	0.57	0.01	دال
	46	0.68	0.01	دال
	47	0.62	0.01	دال
	48	0.46	0.011	دال
	49	0.58	0.01	دال
	50	0.53	0.01	دال
	51	0.45	0.012	دال
	52	0.65	0.01	دال

يوضح جدول (٣) معاملات الارتباط بين درجات كل مهارة فرعية والدرجات الكلية للمهارة التدريسية التي تنتمي إليها؛ حيث تراوحت ما بين (٠,٤٥ – ٠,٧٦) وجميعها دالة إحصائياً، وبذلك تعتبر المهارات الفرعية للاستبانة صادقه لما وضعت لقياسه.

نتائج الصدق البنائي للاستبانة: للتحقق من الصدق البنائي للاستبانة، تم حساب معامل الارتباط بين الدرجات الكلية لكل مهارة تدريسية والدرجات الكلية للاستبانة، وجاءت النتائج كما هي مبينة في جدول (٤).

جدول (٤)

يوضح معاملات الارتباط بين الدرجات الكلية لكل مهارة تدريسية والدرجات الكلية للاستبانة

المهارات التدريسية	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الدلالة الاحصائية
التخطيط	0.88	0.01	دال
المحتوى	0.84	0.01	دال
طرق التدريس	0.74	0.01	دال
الوسائل التعليمية	0.70	0.01	دال
إدارة الصف	0.80	0.01	دال
التقويم	0.85	0.01	دال

يوضح جدول (٤) معاملات الارتباط بين الدرجات الكلية لكل مهارة تدريسية والدرجات الكلية للاستبانة؛ حيث تراوحت ما بين (٠,٧٠ – ٠,٨٨) وجميعها دالة إحصائياً، مما يدل على صدق وتجانس المهارات التدريسية.

نتائج ثبات الاستبانة: للتحقق من ثبات الاستبانة استخدم الباحث طريقة معامل ألفا كرونباخ وجاءت النتائج كما هي مبينة في جدول (٥).

جدول (٥)

يوضح نتائج اختبار ألفا كرونباخ للاستبانة

الأداء	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
التخطيط	12	0.80
المحتوى	8	0.72
طرق التدريس	8	0.71
الوسائل التعليمية	8	0.80
إدارة الصف	6	0.71
التقويم	10	0.78
الأداء التدريسي	52	0.93

يوضح جدول (٥) معاملات الثبات للاستبانة؛ حيث تراوحت ما بين (٠,٧١ – ٠,٨٠) للمهارات التدريسية، وبلغ معامل الثبات للاستبانة ككل (٠,٩٣)، وهي نسبة ثبات مرتفعة، مما يطمئن الباحث لنتائج تطبيق الاستبانة.

إجراءات توزيع الاستبانة:

قام الباحث بتوزيع استبانة البحث على (٣٥) مشرفًا من مشرفي التربية البدنية بإدارة التعليم بمنطقة مكة المكرمة، وبلغ عدد الاستبيانات المستردة (٢٥) استبانة.

المعالجة الإحصائية وتفسير النتائج:

لتفسير النتائج وللإجابة عن السؤال الثاني للبحث والذي ينص على "ما مستوى الأداء التدريسي لمعلمي التربية البدنية في ضوء مبادئ التعلم النشط من وجهة نظر مشرفي التربية البدنية؟"، استخدم الباحث برنامج حزمة البيانات "SPSS 25 " لحساب المتوسط والانحراف المعياري والوزن النسبي واختبار كا2، وجاءت النتائج على النحو التالي:

بالنسبة للمحور الأول التخطيط:

جدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية ونتائج اختبار"كا٢" للتخطيط ومهارات الفرعية من وجهة نظر أفراد العينة

المهارات الفرعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي (%)	اتجاه الاستجابة	اختبار"كا"^{2}	
					كا٢	مستوى الدلالة
يضع أهدافًا واضحة لتنمية اتجاهات الطلاب نحو التعلم.	3.40	0.53	%68.00	كبيرة	23.56	0.001
لديه وعي بالأهداف التعليمي قصيرة وطويلة المدى.	3.66	0.59	%73.20	كبيرة	35.56	0.001
يصمم أنشطة متنوعة تتوافق مع قدرات ورغبات الطلاب	3.36	0.63	%67.20	متوسطة	14.56	0.001
يراعي المرحلة العمرية للطلاب عند وضع الخطط.	3.54	0.65	%70.80	كبيرة	22.12	0.001
يستفيد من الدراسات الحديثة في عملية التخطيط.	3.50	0.54	%70.00	كبيرة	22.36	0.001
يصمم بيئات تعليمية مناسبة للطلاب ومتضمنة خبرات مثيرة للتعلم النشط.	3.52	0.61	%70.40	كبيرة	20.44	0.001
يراعي التقسيم الزمني للخطة.	3.52	0.65	%70.40	كبيرة	20.32	0.001
يتعامل مع الطلاب وفقا لميولهم وقدراتهم واحتياجاتهم.	3.62	0.53	%72.40	كبيرة	28.84	0.001
ينوع في خطط واستراتيجيات التدريس.	3.64	0.48	%72.80	كبيرة	30.88	0.048
يشجع الطلاب على المشاركة في عملية تخطيط الدرس.	3.50	0.58	%70.00	كبيرة	20.44	0.001
يخطط لاستخدام المواد التعليمية المثيرة لاهتمام الطلاب والتي تساعدهم على عملية الاكتشاف.	3.56	0.58	%71.20	كبيرة	23.68	0.001
يوضح النتاجات التعليمية (المعرفية والمهارية والوجدانية).	3.70	0.51	%74.00	كبيرة	37.96	0.001
التخطيط	3.54	0.58	%70.87	كبيرة	269.32	0.001

يوضح جدول (٦) نتائج اختبار "كا٢" لدلالة الفروق بين آراء أفراد العينة نحو عملية التخطيط ومهاراتها الفرعية؛ حيث جاءت جميع قيم "كا٢" دالة احصائياً، الأمر الذي يدل على وجود فروق معنوية بين آراء أفراد العينة، ووقعت الآراء في مستوى "كبيرة" لمعظم المهارات الفرعية، وتراوحت قيم المتوسط الحسابي لهذه المهارات ما بين (٣,٣٦ – ٣,٧٠)، وتراوحت الأوزان النسبية ما بين (٦٧,٢٠٪ - ٧٤٪)، ووقعت الآراء في مستوى "كبيرة" لعملية التخطيط ككل بمتوسط حسابي (٣,٥٤) ووزن نسبى (٧٠,٨٧٪)، وعليه تتماشى نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كل من دراسة مطر(٢٠٠٩)، ودراسة اليماني (٢٠١٣)، ودراسة جاسم (٢٠١٥)، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أهمية تلك الممارسات الفرعية لارتباطها الشديد بمهارة التخطيط ولما لها من أهمية في إظهارقدرات المعلم في طريقة أدائه أثناء التدريس، والتخطيط للتنوع في محتوى الاحماء الذي يحقق التهيئة الشاملة من الناحية النفسية والجسمية والفسيولوجية، والتخطيط لخلق روح التنافس بين الطلاب عن طريق مجموعة من الأنشطة التنافسية المحببة لديهم، الالتزام بالوقت المخصص لجزء الاحماء حتى لا يطغى على الأجزاء الأخرى.

بالنسبة للمحور الثاني المحتوى:

جدول (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية ونتائج اختبار "كا٢" للمحتوى ومهاراته الفرعية من وجهة نظر أفراد العينة

المهارات الفرعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي (%)	اتجاه الاستجابة	اختبار "كا٢"	
					كا٢	مستوى الدلالة
يشجع الطلاب على التفاعل أثناء تطبيق الدرس.	3.50	0.61	%70.00	كبيرة	24.70	0.001
يوضح الأخطاء التي يمكن أن تحدث أثناء عملية التعلم.	3.52	0.54	%70.40	كبيرة	24.78	0.001
يعمل على ربط المعلومات مع بعضها البعض.	3.60	0.53	%72.00	كبيرة	29.10	0.001
يوضح الخطوات التعليمية بشكل مناسب.	3.52	0.54	%70.40	كبيرة	24.78	0.001
يتقن المهارات الأساسية التي سيتعلم من خلالها الطلاب.	3.56	0.58	%71.20	كبيرة	27.44	0.001
يستخدم المصطلحات الخاصة بالمهارة التي يعلمها.	3.50	0.61	%70.00	كبيرة	24.70	0.001
يراعي الفروق الفردية للطلاب أثناء عملية التدريس.	3.72	0.45	%74.40	كبيرة	29.84	0.001

المهارات الفرعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي (%)	اتجاه الاستجابة	اختبار"كا٢"	
					كا٢	مستوى الدلالة
يعمل على تنفيذ أجزاء الدرس بطريقة صحيحة.	3.46	0.58	%69.20	كبيرة	23.24	0.001
المحتوى	3.55	0.56	%70.95	كبيرة	185.14	0.001

يوضح جدول (٧) نتائج اختبار"كا٢" لدلالة الفروق بين آراء أفراد العينة نحو المحتوى ومهاراته الفرعية؛ حيث جاءت جميع قيم "كا٢" دالة احصائياً، مما يدل على وجود فروق معنوية بين آراء أفراد العينة، ووقعت الآراء في مستوى "كبيرة" لجميع المهارات الفرعية، وتراوحت قيم المتوسط الحسابي لهذه المهارات ما بين (٣,٤٦ – ٣,٧٢)، وتراوحت الأوزان النسبية ما بين (٦٩,٢٠٪ - ٧٤,٤٠٪)، ووقعت الآراء في مستوى "كبيرة" للمحتوى ككل بمتوسط حسابي (٣,٥٥) ووزن نسبى (٧٠,٩٥٪)، وعليه تتماشي نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة العبد (٢٠٠٦)، دراسة ذهبية (٢٠٠٩)، ودراسة اليماني (٢٠١٣)، ودراسة جاسم (٢٠١٤)، ويعزو الباحث ذلك إلى قيام المعلم بتوضيح الأخطاء التي يمكن أن تحدث أثناء عملية التعلم، علاوة على توظيف معلومات المعلم الأكاديمية والرياضية لتدعيم عملية التعليم، والتسلسل المنطقي في الانتقال بين أجزاء المحتوى.

بالنسبة للمحور الثالث طرق التدريس:

جدول (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية ونتائج اختبار"كا٢" لطرق التدريس ومهاراتها الفرعية من وجهة نظر أفراد العينة

المهارات الفرعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي (%)	اتجاه الاستجابة	اختبار"كا٢"	
					كا٢	مستوى الدلالة
يشجع الطلاب على التفاعل أثناء تطبيق الدرس.	3.54	0.54	%70.80	كبيرة	25.50	0.001
يوضح الأخطاء التي يمكن أن تحدث أثناء عملية التعلم.	3.44	0.64	%68.80	كبيرة	22.56	0.001
يعمل على ربط المعلومات مع بعضها البعض.	3.56	0.58	%71.20	كبيرة	27.44	0.001
يوضح الخطوات التعليمية بشكل مناسب.	3.52	0.61	%70.40	كبيرة	25.90	0.001
يتقن المهارات الأساسية التي سيتعلم من خلالها الطلاب.	3.58	0.54	%71.60	كبيرة	27.66	0.001
يستخدم المصطلحات الخاصة بالمهارة التي يعلمها.	3.64	0.48	%72.80	كبيرة	26.96	0.001
يراعي الفروق الفردية للطلاب أثناء عملية التدريس.	3.52	0.58	%70.40	كبيرة	25.04	0.001
يعمل على تنفيذ أجزاء الدرس بطريقة صحيحة.	3.58	0.57	%71.60	كبيرة	29.00	0.001

المهارات الفرعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي (%)	اتجاه الاستجابة	اختبار"كا٢"	
					كا٢	مستوى الدلالة
طرق التدريس	3.55	0.57	%70.95	كبيرة	183.37	0.001

يبين جدول (٨) نتائج اختبار"كا٢" لدلالة الفروق بين آراء أفراد العينة نحو طرق التدريس ومهاراتها الفرعية؛ حيث جاءت جميع قيم "كا٢" دالة احصائياً، مما يدل على وجود فروق معنوية بين آراء أفراد العينة، ووقعت الآراء في مستوى "كبيرة" لجميع المهارات الفرعية، وتراوحت قيم المتوسط الحسابي لهذه المهارات ما بين (٣,٤٤ – ٣,٦٤)، وتراوحت الأوزان النسبية ما بين (٦٨,٨٠٪ -٧٢,٨٠٪)، ووقعت الآراء في مستوى "كبيرة" لطرق التدريس ككل بمتوسط حسابي (٣,٥٥) ووزن نسبى (٧٠,٩٥٪)، وعليه تتماشي نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة ذهيبة (٢٠٠٩)، ودراسة المالكي (٢٠١٢)، ودراسة الشمايلة (٢٠١٥)، ويعزو الباحث ذلك إلى اتقان المعلم لأساليب وطرائق التدريس والتنويع فيها، ومراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، وتنفيذ أجزاء المهارة بطريقة صحيحة، والانتقال المنطقي بين أجزاء المهارة.

بالنسبة: **للمحور الرابع الوسائل التعليمية**:

جدول (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية ونتائج اختبار"كا٢" للوسائل التعليمية ومهاراتها الفرعية من وجهة نظر أفراد العينة

المهارات الفرعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي (%)	اتجاه الاستجابة	اختبار"كا٢"	
					كا٢	مستوى الدلالة
يستخدم التشكيلات المتنوعة أثناء التدريس.	3.56	0.50	%71.20	كبيرة	26.08	0.001
يشجع الطلاب على استخدام الوسائل الإلكترونية.	3.58	0.57	%71.60	كبيرة	29.00	0.001
يستخدم الصوروالأشكال المتنوعة في التدريس.	3.56	0.54	%71.20	كبيرة	26.46	0.001
يوفر الأدوات والأجهزة والإمكانات اللازمة للدرس.	3.38	0.60	%67.60	متوسطة	22.54	0.001
يقوم بتوضيح الوسائل التعليمية المستخدمة.	3.56	0.61	%71.20	كبيرة	29.02	0.001
يستخدم التكنولوجيا والتقنيات الحديثة في التدريس.	3.64	0.48	%72.80	كبيرة	26.96	0.001
يراعي توافر عوامل الأمن والسلامة.	3.38	0.57	%67.60	متوسطة	24.20	0.001
يشرك الطلاب في إعداد الوسائل التعليمية.	3.66	0.52	%73.20	كبيرة	34.86	0.001

المهارات الفرعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي (%)	اتجاه الاستجابة	اختبار"كا٢"	
					كا٢	مستوى الدلالة
الوسائل التعليمية	3.54	0.56	%70.80	كبيرة	182.96	0.001

يوضح جدول (٩) نتائج اختبار"كا٢" لدلالة الفروق بين آراء أفراد العينة نحو الوسائل التعليمية ومهاراتها الفرعية؛ حيث جاءت جميع قيم "كا٢" دالة احصائياً، مما يدل على وجود فروق معنوية بين آراء أفراد العينة، ووقعت الآراء في مستوى "كبيرة" لجميع المهارات الفرعية، وتراوحت قيم المتوسط الحسابي لهذه المهارات ما بين (٣,٣٨ – ٣,٦٦)، وتراوحت الأوزان النسبية ما بين (٦٧,٦٠٪ -٧٣,٢٠٪)، ووقعت الآراء في مستوى "كبيرة" للوسائل التعليمية ككل بمتوسط حسابي (٢,٥٤) ووزن نسبى (٧٠,٨٠٪)، وعليه تتماشي نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة ذهيبة (٢٠٠٩)، ودراسة اليماني (٢٠١٣)، ودراسة الرواحي والهاني (٢٠١٣)، ويعزو الباحث إلى استخدام المعلم للتكنولوجيا والتقنيات الحديثة أثناء عملية التدريس، واستخدام التشكيلات المتنوعة أثناء التدريس.

بالنسبة للمحور الخامس إدارة الصف:

جدول (١٠)

المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية والأوزان النسبية ونتائج اختبار"كا٢" لإدارة الصف ومهاراتها الفرعية من وجهة نظر أفراد العينة

المهارات الفرعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي (%)	اتجاه الاستجابة	اختبار"كا٢"	
					كا٢	مستوى الدلالة
يدير الصف بصورة صحيحة ومنظمة طوال وقت الحصة.	3.54	0.54	%70.80	كبيرة	25.50	0.001
يحافظ على إدارة نظام الصف بطرق تربوية صحيحة.	3.54	0.65	%70.80	كبيرة	29.16	0.001
يستخدم أساليب التعلم النشط لإدارة النقاشات الصفية	3.52	0.54	%70.40	كبيرة	24.78	0.001
يوظف الطرق المتنوعة لتفريد التعلم.	3.50	0.58	%70.00	كبيرة	24.20	0.001
يشجع الطلاب على الاستنتاج والاكتشاف بما يتناسب مع أنشطة الحصة.	3.46	0.61	%69.20	كبيرة	23.02	0.001
يعزز إجابات الطلاب في الأنشطة والمسابقات التي يقيمها.	3.64	0.48	%72.80	كبيرة	26.96	0.001
إدارة الصف	3.53	0.57	%70.67	كبيرة	132.86	0.001

يوضح جدول (١٠) نتائج اختبار "كا٢" لدلالة الفروق بين آراء أفراد العينة نحو إدارة الصف ومهاراته الفرعية؛ حيث جاءت جميع قيم "كا٢" دالة احصائياً، مما يدل على وجود فروق معنوية بين آراء أفراد العينة، ووقعت الآراء في مستوى "كبيرة" لجميع المهارات الفرعية، وتراوحت قيم المتوسط الحسابي لهذه المهارات ما بين (٣,٤٦ – ٣,٦٤)، وتراوحت الأوزان النسبية ما بين (٦٩,٢٠٪-٧٢,٨٠٪)، ووقعت الآراء في مستوى "كبيرة" لإدارة الصف ككل بمتوسط حسابي (٣,٥٣) ووزن نسبى (٧٠,٦٧٪)، وعليه تتماشي نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة مطر (٢٠٠٩)، ودراسة اليماني (٢٠١٣)، ويعزو الباحث ذلك إلى أن المعلم حافظ على إدارة نظام الصف بطرق تربوية سليمة، وساعد على التعلم الذاتي، وأدار الصف بصورة ناجحة.

بالنسبة للمحور السادس التقويم:

جدول (١١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية ونتائج اختبار "كا٢" للتقويم ومهارات الفرعية من وجهة نظر أفراد العينة

المهارات الفرعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي (%)	اتجاه الاستجابة	اختبار "كا٢"	
					كا٢	مستوى الدلالة
يشرك الطلاب في عملية التقويم.	3.46	0.61	%69.20	كبيرة	23.02	0.001
يعمل على التنوع في أساليب تعزيز الطلاب.	3.56	0.54	%71.20	كبيرة	26.46	0.001
يستخدم الاختبارات المعرفية والتطبيقية.	3.44	0.58	%68.80	كبيرة	23.12	0.001
يعمل على مراعاة وسائل التقويم لنتائج الدرس.	3.70	0.51	%74.00	كبيرة	39.90	0.001
يوضح معايير الأداء للنتاجات التعليمية.	3.38	0.60	%67.60	متوسطة	22.54	0.001
يشجع الطلاب على التقويم الذاتي.	3.54	0.54	%70.80	كبيرة	25.50	0.001
يستخدم وسائل التقويم المتنوعة التي تتصف بالو اقعية.	3.50	0.58	%70.00	كبيرة	24.20	0.001
يحرص على تقويم الطلاب بشكل موضوعي.	3.58	0.54	%71.60	كبيرة	27.66	0.001

المهارات الفرعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي (%)	اتجاه الاستجابة	اختبار"كا٢"	
					كا٢	مستوى الدلالة
يقدم التغذية الراجعة البناءة للطلاب.	3.44	0.54	%68.80	كبيرة	24.30	0.001
ينوع في استخدام أساليب التقويم البنائي والختامي.	3.60	0.53	%72.00	كبيرة	29.10	0.001
التقويم	3.52	0.56	%70.40	كبيرة	153.70	0.001

يوضح جدول (١١) نتائج اختبار"كا٢" لدلالة الفروق بين آراء أفراد العينة نحو التقويم ومهاراته الفرعية؛ حيث جاءت جميع قيم "كا٢" دالة احصائياً، مما يدل على وجود فروق معنوية بين آراء أفراد العينة، ووقعت الآراء في مستوى "كبيرة" لجميع المهارات الفرعية، وتراوحت قيم المتوسط الحسابي لهذه المهارات ما بين (٣,٣٨ – ٣,٧٠)، وتراوحت الأوزان النسبية ما بين (٦٧,٦٠٪- ٧٤٪)، ووقعت الآراء في مستوى "كبيرة" للتقويم ككل بمتوسط حسابي (٢,٥٢) ووزن نسبى (٧٠,٤٠٪)، وعليه تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة نورالدين (٢٠٠٩)، ودراسة محمد (٢٠٠٩)، ودراسة جاسم (٢٠١٤)، ويعزو الباحث ذلك إلى أن قدرة المعلم على استخدام أساليب التقويم بأنواعها المختلفة لتحديد مدى تقدم الطلاب في بلوغ الأهداف التعليمية ومدى تخطيطه لدروس المراجعة لمعالجة القصورفي أداء المتعلمين ومدي إلمامه بأساليب التقويم المتنوعة في تقويم الطلاب من خلال الملاحظة والمقابلات الفردية والاختبارات الموضوعية وكتابة التقارير حول ذلك بالإضافة الى قدرته باستخدام الاختبارات التشخيصية والتكوينية والختامية بفاعليه.

ويتضح من خلال العرض السابق للنتائج الواردة في الجداول (٦) حتى (١١) أن أداء معلمي التربية البدنية لمهارات الأداء التدريسي في ضوء مبادئ التعلم النشط جاءت بمستوى فوق المتوسط من وجهة نظر مشرفي التربية البدنية، وبذلك تكون قد تمت الإجابة على السؤال الثالث للبحث.

وللإجابة عن السؤال الرابع للبحث والذي ينص على "هل توجد فروق بين المعلمين في أداء المهارات التدريسية في ضوء مبادئ التعلم النشط من وجهة نظرمشرفي التربية البدنية وفقًا للمؤهل الدراسي وعدد سنوات الخبرة؟"، استخدم الباحث اختبارتحليل التباين الأحادي، وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (١٢)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المعلمين في أداء المهارات التدريسية من وجهة نظر أفراد العينة وفقًا للمؤهل الدراسي

الأداء	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
التخطيط	الانحدار	0.76	2	0.38	25.81	0.001
	البواقي	0.69	47	0.01		
	المجموع	1.45	49			
المحتوى	الانحدار	0.30	2	0.15	9.03	0.001
	البواقي	0.79	47	0.02		
	المجموع	1.09	49			
طرق التدريس	الانحدار	1.08	2	0.54	37.96	0.001
	البواقي	0.67	47	0.01		
	المجموع	1.75	49			
الوسائل التعليمية	الانحدار	0.61	2	0.31	15.90	0.001
	البواقي	0.90	47	0.02		
	المجموع	1.51	49			
إدارة الصف	الانحدار	1.01	2	0.50	15.92	0.001
	البواقي	1.49	47	0.03		
	المجموع	2.50	49			
التقويم	الانحدار	0.77	2	0.39	14.96	0.001
	البواقي	1.21	47	0.03		
	المجموع	1.98	49			
الأداء التدريسي ككل	الانحدار	0.72	2	0.36	54.74	0.001
	البواقي	0.31	47	0.01		
	المجموع	1.03	49			

يوضح جدول (١١) نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المعلمين في الأداء التدريسي من وجهة نظر أفراد العينة وفقًا للمؤهل الدراسي، حيث جاءت قيم "ف" للمهارات التدريسية دالة إحصائياً، مما يدل على تأثير المؤهل الدراسي للمعلم على أدائه التدريسي، ويوضح جدول (١٣) المتوسطات والانحر افات المعيارية للأداء التدريسي وفقاً للمؤهل الدراسي.

جدول (١٣)

المتوسطات والانحر افات المعيارية للمهارات التدريسية وفقاً للمؤهل الدراسي

الأداء التدريسي	المؤهل	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	مستوى الأداء
التخطيط	دكتوراه	4	3.81	0.17	كبير

الأداء التدريسي	المؤهل	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	مستوى الأداء
	ماجستير	6	3.56	0.08	كبير
	بكالوريوس	15	3.47	0.12	كبير
المحتوى	دكتوراه	4	3.70	0.11	كبير
	ماجستير	6	3.58	0.08	كبير
	بكالوريوس	15	3.49	0.15	كبير
طرق التدريس	دكتوراه	4	3.86	0.12	كبير
	ماجستير	6	3.58	0.12	كبير
	بكالوريوس	15	3.45	0.12	كبير
الوسائل التعليمية	دكتوراه	4	3.78	0.19	كبير
	ماجستير	6	3.55	0.06	كبير
	بكالوريوس	15	3.47	0.15	كبير
إدارة الصف	دكتوراه	4	3.85	0.14	كبير
	ماجستير	6	3.51	0.11	كبير
	بكالوريوس	15	3.46	0.20	كبير
التقويم	دكتوراه	4	3.79	0.19	كبير
	ماجستير	6	3.54	0.08	كبير
	بكالوريوس	15	3.44	0.18	كبير
الأداء التدريسي ككل	دكتوراه	4	3.80	0.12	كبير
	ماجستير	6	3.55	0.05	كبير
	بكالوريوس	15	3.46	0.08	كبير

يوضح جدول (١٣) أن الحاصلين على درجة الدكتوراه كان أداؤهم التدريسي الأعلى، يليهم الحاصلين على درجة الماجستير، ثم الحاصلين على درجة بكالوريوس وفقاً للمتوسط، ويعزو الباحث ذلك إلى أن الحاصلين على درجة الدكتوراه هم الأكثر اطلاعًا في المجالين الأكاديمي والتربوي.

جدول (١٤)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين أفراد العينة في أداء المهارات التدريسية من وجهة نظر أفراد العينة وفقًا لسنوات الخبرة

الأداء	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
التخطيط	الانحدار	0.19	3	0.06	2.29	0.091
	البواقي	1.26	46	0.03		
	المجموع	1.45	49			
المحتوى	الانحدار	0.07	3	0.02	1.00	0.401
	البواقي	1.02	46	0.02		

الأداء	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
	المجموع	1.09	49			
طرق التدريس	الانحدار	0.28	3	0.09	2.96	0.042
	البواقي	1.46	46	0.03		
	المجموع	1.75	49			
الوسائل التعليمية	الانحدار	0.09	3	0.03	1.03	0.390
	البواقي	1.42	46	0.03		
	المجموع	1.51	49			
إدارة الصف	الانحدار	0.32	3	0.11	2.26	0.094
	البواقي	2.18	46	0.05		
	المجموع	2.50	49			
التقويم	الانحدار	0.17	3	0.06	1.42	0.249
	البواقي	1.81	46	0.04		
	المجموع	1.98	49			
الأداء التدريسي ككل	الانحدار	0.16	3	0.05	2.78	0.051
	البواقي	0.87	46	0.02		
	المجموع	1.03	49			

يوضح جدول (١٤) نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المعلمين في أداء المهارات التدريسية من وجهة نظر أفراد العينة وفقًا لسنوات الخبرة؛ حيث جاءت قيم "ف" لمعظم المهارات التدريسية غير دالة احصائياً، مما يدل على عدم تأثير عدد سنوات الخبرة على الأداء التدريسي للمعلم، في حين جاءت قيمة "ف" دالة احصائياً لمهارة طرق التدريس، مما يدل على تأثير سنوات الخبرة على الأداء التدريسي، ويوضح جدول (١٥) يوضح المتوسطات والانحر افات المعيارية للمهارات التدريسية وفقاً لسنوات الخبرة، ويعزو الباحث ذلك إلى أن اهتمام وزارة التعليم بالتدريبات المستمرة أدى إلى اتقان المعلمين حديثي التخرج للمهارات التدريسية، الأمر الذي أدى إلى تقارب تقديرات المعلمين في المهارات التدريسية، إلا أن المعلمين ذوي سنوات الخبرة الأكثر تفوقوا في تقديرات مهارات طرق التدريس، لكثرة احتكاكهم بالطلاب، وتنويعهم لطر ائق التدريس بحسب ما يقتضيه الموقف التعليمي، ومراعاتهم مشاركة المتعلمين في عملية التعليم.

جدول (١٥)

المتوسطات والانحر افات المعيارية للمهارات التدريسية وفقاً لسنوات الخبرة

الأداء	سنوات الخبرة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	مستوى الأداء
التخطيط	أقل من ٥ سنوات	5	3.63	0.26	كبير
	من ٥ لأقل من ١٠ سنوات	5	3.44	0.14	كبير
	من ١٠ لأقل من ١٥ سنة	10	3.53	0.08	كبير

الأداء	سنوات الخبرة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	مستوى الأداء
	من ١٥ لأقل من ٢٠ سنة	5	3.58	0.19	كبير
المحتوى	أقل من ٥ سنوات	5	3.61	0.22	كبير
	من ٥ لأقل من ١٠ سنوات	5	3.51	0.12	كبير
	من ١٠ لأقل من ١٥ سنة	10	3.53	0.13	كبير
	من ١٥ لأقل من ٢٠ سنة	5	3.56	0.11	كبير
طرق التدريس	أقل من ٥ سنوات	5	3.65	0.26	كبير
	من ٥ لأقل من ١٠ سنوات	5	3.46	0.08	كبير
	من ١٠ لأقل من ١٥ سنة	10	3.50	0.15	كبير
	من ١٥ لأقل من ٢٠ سنة	5	3.63	0.20	كبير
الوسائل التعليمية	أقل من ٥ سنوات	5	3.61	0.27	كبير
	من ٥ لأقل من ١٠ سنوات	5	3.48	0.14	كبير
	من ١٠ لأقل من ١٥ سنة	10	3.54	0.12	كبير
	من ١٥ لأقل من ٢٠ سنة	5	3.54	0.19	كبير
إدارة الصف	أقل من ٥ سنوات	5	3.68	0.25	كبير
	من ٥ لأقل من ١٠ سنوات	5	3.48	0.17	كبير
	من ١٠ لأقل من ١٥ سنة	10	3.48	0.22	كبير
	من ١٥ لأقل من ٢٠ سنة	5	3.55	0.22	كبير
التقويم	أقل من ٥ سنوات	5	3.61	0.30	كبير
	من ٥ لأقل من ١٠ سنوات	5	3.43	0.18	كبير
	من ١٠ لأقل من ١٥ سنة	10	3.51	0.16	كبير
	من ١٥ لأقل من ٢٠ سنة	5	3.54	0.16	كبير
الأداء التدريسي ككل	أقل من ٥ سنوات	5	3.63	0.23	كبير
	من ٥ لأقل من ١٠ سنوات	5	3.47	0.09	كبير
	من ١٠ لأقل من ١٥ سنة	10	3.51	0.08	كبير
	من ١٥ لأقل من ٢٠ سنة	5	3.57	0.15	كبير

يوضح جدول (١٥) تقارب متوسطات درجات المعلمين نحو إتقانهم للمهارات التدريسية، بينما جاء المعلمين الأكثر خبرة هم الأفضل في أداء مهارة طرق التدريس، وبذلك فمن خلال عرض الجداول الإحصائية من (١٢) حتى (١٥) ونتائجها، تكون قد تمت الإجابة على السؤال الرابع للبحث.

وترجع أسباب ارتفاع الأداء التدريسي لمعلمي التربية البدنية في ضوء مبادئ التعلم النشط إلى ما يلي:

- **اهتمام وزارة التعليم بعقد دورات تدريبية لمعلمي التربية البدنية تتناول المهارات والسلوكيات التدريسية الحديثة.**

- توظيف مهارة التخطيط وإدارة الصف واستخدام الوسائل التعليمية والتقويم التربوي بشكل مستمر باعتبارها أساسيات عملية التعليم والتعلم.
- وضع مستويات معيارية مرغوبة ومتفق عليها للأداء التدريسي في ضوء مبادئ التعلم النشط، وحث قدرات معلمي التربية البدنية على تحقيق عدد من النو اتج محددة سلفًا، ساعدت المعلم على جودة الأداء التدريسي.
- محاكاة التجارب العالمية الحديثة التي تفوقت في التعلم النشط، والتي تبنت مبادئه وقامت على مجموعة من الأسس والمعايير الدولية في هذا المجال.

التوصيات:

في ضوء نتائج البحث يوصي الباحث بما يلي:

- نشر ثقافة التعلم النشط داخل مدارس التعليم قبل الجامعي من خلال توجيه وإرشاد معلمي التربية البدنية بأهمية التخطيط والتنفيذ والتقويم وارتباطها بمبادئ التعلم النشط.
- تضمين دليل معلم التربية البدنية لثقافة ومبادئ التعلم النشط المتضمنة للتخطيط والتنفيذ والتقويم.
- تقويم أداء معلمي التربية البدنية وفق المعايير المهنية لهم، لضمان استمرارية ممارستها بما يتو افق والمعايير المهنية الدولية المعاصرة.
- ضرورة تبني وزارة التعليم للتدريب القائم على مبادئ التعلم النشط أثناء التحاق المشرفين التربويين بدورات الإشراف التربوي.
- إثارة الرغبة الذاتية لدى المعلمين لتطوير الأداء التدريسي في ضوء مبادئ التعلم النشط من خلال نظام الحو افز والمكافآت.

المقترحات:

في ضوء نتائج الدراسة يقترح الباحث ما يلي:

- تقييم الأداء التدريسي لمعلمي التربية البدنية بالمملكة العربية السعودية في ضوء مبادي التعلم النشط بالمرحلة الابتدائية.
- تنمية الأداء التدريسي لمعلمي التربية البدنية في ضوء المعايير المهنية للمعلمين العالمية المعاصرة.
- فاعلية برنامج تدريبي قائم مبادئ التعلم النشط في تنمية مهارات التدريس لدى معلمي التربية البدنية.
- اتجاهات معلمي التربية البدنية نحو تطبيق مبادئ التعلم النشط في التدريس.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

أحمد، أمال سعيد. (٢٠١٥). فعالية استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تحصيل العلوم وتنمية بعض مهارات التعلم مدي الحياة والاتجاه نحو التعلم النشط لدي تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر (الجزء الثالث)، ص ١٦٢.

آل عيسى، علي بن حسين. (١٤٣٥). أثر الدمج بين استراتيجيتين للتعلم النشط على تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط في الرياضيات، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

بدوي، رمضان مسعد. (٢٠١٠). التعلم النشط، عمان، دار الفكر ناشرون وموزعون.

بدير، كريمان (٢٠٠٨). التعلم النشط، ط ١، الأردن، عمان، دار المسيرة.

البنا، منيب والخياط، فداء. (٢٠١٤) .أثر استخدام استراتيجية التعلم النشط في اكساب بعض المهارات الحركية على جهاز بساط الحركات الأرضية ومنصة القفز في الجمانستك، جامعة سوران وجامعة صلاح الدين، ٢ (١٨)، ص ص ٨٣-٩٨.

جابر، جابر عبد الحميد. (٢٠٠٠). مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال، المهارات والتنمية المهنية، القاهرة، دار الفكر العربي.

جابر، جابر عبد الحميد. (٢٠٠٢). اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمدرس، القاهرة، دار الفكر العربي.

جاسم، رحمن ضياء. (٢٠١٤). تقويم الأداء التدريسي لمدرس التربية الرياضية بمحافظة النجف بجمهورية العراق، مجلة كلية التربية الرياضية، جامعة المنصورة، ع ٢٥، ص ١٩٨-٢٢٤.

جبران، وحيد. (٢٠٠٢). التعلم النشط في الصف كمركز تعلم حقيقي، منشورات مركزا لإعلام والتنسيق، رام الله، فلسطين.

الجفري، ابتسام حسين. (٢٠٠٢). آراء طالبات الدراسات العليا في الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى، المجلة التربوية، كلية التربية جامعة الكويت، ع (٦٤).

الجمل، سمية حلمي محمد. (٢٠١٧). فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

الحباشنة، عدنان خلف. (٢٠١٣). مستوى الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات للصف العاشر الأساسي، بمحافظة الكرك من وجهة نظر الطلبة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

حمزة، سامية بنت صدقة. (٢٠٠٩). أ ثر استخدام التعلم النشط في تحصيل بعض المفاهيم الهندسية والاتجاه نحو الرياضيات لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي بمدينة مكة المكرمة، مجلة جامعة أم القرى، مج (١)، ع (١).

الحموري، وليد وزريقات، عايد وعبد الفتاح، أسامة. (٢٠١٨). فاعلية استخدام استراتيجية التعلم النشط على تحسين أبعاد التفكير التأملي والإنجاز الرقمي لفعالية الوثب العالي لدى طلاب التربية الرياضة، مجلة كلية التربية الرياضية جامعة الأردن، ص ١-٢١.

الخليلي، خليل وآخرون. (٢٠٠٤). تدريس العلوم في مراحل التعليم العام، ط (٤)، دبي، دار القلم.

دياب، إسماعيل محمد؛ البنا، عادل السعيد. (٢٠٠١). تقويم جودة الأداء الجامعي، مصر، المكتبة المصرية.

ذهيبة، جغدم. (٢٠٠٩). تقويم أداء مدرس التربية البدنية والرياضية بالمرحلة الثانوية في ضوء المقاربة بالكفايات، رسالة ماجستير غير منشوره، معهد التربية الرياضية والبدنية، جامعة حسيبة بن بو علي، الجزائر.

رمضان، إيمان محمد. (٢٠١٢). معايير مقترحة لتقويم أداء مهام لتربية الرياضية في ضوء متطلبات الجودة والاعتماد في التعليم، المؤتمر الدولي العربي الثاني لضمان جودة التعليم العالي، الجامعة الخليجية، مملكة البحرين.

الرواحي، ناصر والهنائي، جمعة. (٢٠١٣). الكفايات التدريسية لمعلمي الرياضة المدرسية بسلطنة عُمان وعلاقتها بأسباب اختيار مهنة التدريس، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٦ (١).

زيتون، حسن حسين (٢٠٠٦). استراتيجيات التدريس رؤية معصرة لطرق التعليم والتعلم، القاهرة، عالم الكتب.

زيتون، كمال عبد الحميد. (٢٠٠٣). تصميم التعليم من منظور البنائية، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، ع (٩١)، ص ١٥-٢٩.

زيتون، كمال وزيتون، حسن. (٢٠٠٦). التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، القاهرة عالم الكتب.

سعادة، جودت أحمد وفوزي، عقيل وزامل، مجدي وشيبة، جميلة و أبو عرقوب، هدى. (٢٠٠٦). التعلم النشط بين النظرية والتطبيق، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.

السيد، يسري مصطفى. (٢٠١٠). فعالية استراتيجية بناء خرائط المفاهيم تعاونيًا في تعلم العلوم بالمرحلة الابتدائية، مجلة التربية العلمية، كلية التربية، جامعة عين شمس، ٣(٤)، ص ٩٧-١٢٢.

شحاته، حسن والنجار، زينب. (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية والنفسية، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

الشمايلة، سمر أمين. (٢٠١٥). تأثير برنامج تعليمي محوسب قائم على استراتيجية حل المشكلات في تعليم بعض مهارات الجمباز وتحسين مستوى التفكير التأملي والإبداعي الحركي لدى طالبات مملكة البحرين، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليان الجامعة الأردنية.

عبد الجواد، إياد على. (٢٠٠٩). مستوى الأداء التدريسي لمهارات النحو لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية وعلاقته باتجاهاتهم نحو مهنة التدريس، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، ٣ (١٢)، ص ٢٥٩- ٢٩٦.

عطية، محسن علي. (٢٠٠٨). الجودة الشاملة والمنهج، عمان، دار المناهج للنشر.

العلي، ريم بنت عبد العزيز. (٢٠٠٧). تقويم معلمات العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة في ضوء المعايير المقترحة لجودة الأداء التدريسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

العيد، غادة خالد. (٢٠٠٦). تقويم أداء معلمي المرحلة الثانوية بدولة الكويت دراسة مقارنة للتقويم الذاتي وتقويم الطلاب وتقويم رئيس القسم العلمي، المجلة التربوية، جامعة الكويت، ١٩، ص (٧٦).

الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم. (٢٠٠٣). كفاية التدريس، المفهوم التدريب الأداء، طبعة أولى، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.

قرارية، جهاد عماد. (٢٠١٧). التحديات التي تواجه تنفيذ منهاج التربية الرياضية في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلمي ومعلمات التربية الرياضية في محافظة جنين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

القزاز، محمد سعد محمد (٢٠٠٩). أساليب التدريس الحديثة، مكتبة نانسي، دمياط الجديدة، مصر.

القوي، مصطفى محمد. (٢٠٠٨). التدريس مهارته واستراتيجياته، القاهرة، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.

المالكي، مسفر عيضه. (٢٠١٢). دراسة تقويمية للأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية في ضوء معايير الجودة الشاملة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

محفوظ، سامح. (٢٠١٠). سمات المعلم الفعال إعداده وتأهيله، منتديات اليسر العامة، بغداد، المنتدى العام للمكتبات والمعلومات.

محمد، أمين المفتي.(1991) . دراسات في المناهج وطرق التدريس، مجلة الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية جامعة عين شمس، مصر، ع(١١)، ص ٧-١١.

محمد، مجيدي و أبو يوسف، عبد الله. (٢٠١٦). دور حصة التربية البدنية والرياضية في تنمية بعض القيم الأخلاقية لدى تلاميذ الطور الثاني من وجهة نظر معلمي التربية البدنية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، الجزائر، ع (٢٣)، ص ٩-٢٤.

محمد، هدى نور الدين. (٢٠٠٩). تقويم المخرجات التعليمية لدى الطالبات المدرسات بكلية التربية الرياضية للبنات بالقاهرة في ضوء معايير جودة التدريس، رسالة دكتوراه، كلية التربية الرياضية للبنات، جامعة القاهرة.

محمود، فريد عمر. (٢٠١٥). أثر التعلم النشط على التحصيل والتفكير الرياضي وبقاء أثر التعلم في مادة الرياضيات لدى طلبة المرحلة المتوسطة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة سانت كليمنتس، العراق.

مطر، أحمد عبد الحكيم. (٢٠٠٩). تقويم الكفايات الأدائية للطالب المعلم في التربية البدنية بدولة الكويت، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الرياضية بنين، جامعة الزقازيق.

النداف، عبد السلام والقطارنة، إيمان. (٢٠٠٧). دراسة مقارنه للسلوك التدريسي في حصة التربية الرياضية من وجهة نظر المدرسين والطلبة في مدارس لواء المزار الجنوبي، مجلد بحوث، المؤتمر

العلمي الدولي الثاني-المستجدات العلمية في التربية البدنية والرياضية، كلية التربية الرياضية، جامعة اليرموك، الأردن. ص٢٠٩-٢٣٢.

هندي، محمد. (٢٠٠٢). أثر تنوع استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تعليم وحدة بمقرر الأحياء على اكتساب بعض المفاهيم البيولوجية وتقدير الذات والاتجاه نحو الاعتماد الإيجابي المتبادل لدى طلاب الصف الأول الثانوي الزراعي، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، ع (٧٩)، ص ١٨٥-٢٣٧.

اليماني، إبراهيم محمد. (٢٠١٣). تطوير الكفاءة التدريسية للطالب المعلم بكلية التربية الرياضية في ضوء الأنشطة الصيفية لتلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الرياضية جامعة المنصورة.

يوسف، ماهر والرافعي، إسماعيل. (١٤٢٦). التقويم التربوي، أسسه، إجراءاته، الرياض، مكتبة الرشد.

ثانياً: المراجع الاجنبية:

Abdel-Gawad, Iyad Ali (2009). The level of teaching performance of grammar skills of Arabic language teachers at the secondary stage and its relationship to their attitudes towards the teaching profession (In Arabic). *Al-Quds Open University Journal for Educational and Psychological Research and Studies*, 3 (12), pp. 259-296.

Ahmed, Amal Saeed (2015). The effectiveness of using active learning strategies in the achievement of science and active training in learning lifelong learning skills learning towards active learning among primary school students in the Kingdom of Saudi Arabia (In Arabic). *Journal of the College of Education, Al-Azhar* University, p. (162), Part Three, January.

Al Issa, Ali bin Hussein (1435). *The effect of combining two active learning strategies on the achievement of third-grade intermediate students in mathematics*, unpublished master's thesis (In Arabic). College of Education, Umm Al-Qura University.

Al Yamani, Ibrahim Muhammad (2013 AD). *Developing the teaching competency of the student teacher at the Faculty of Physical Education in the light of the summer activities for students of the second cycle of basic education*, a master's thesis, unpublished (In Arabic). Faculty of Physical Education, Mansoura University.

Al-Ali, Reem bint Abdulaziz (2007). *Evaluation of female teachers of Sharia sciences in the intermediate stage in the light of the proposed standards for the quality of teaching performance* (In Arabic), an unpublished master's thesis (In Arabic). College of Education, King Saud University.

Al-Banna, Munib and Al-Khayat, Fida (2014). *The effect of using the active learning strategy in acquiring some motor skills on the floor mat device and jumping platform in gymnastics* (In Arabic). Soran University and Salah al-Din University, Vol. (18), p. (2), pp. 83-98.

Al-Fatlawi, Suhaila Mohsen Kazem (2003). *Teaching adequacy, the concept of performance* training (In Arabic). first edition, Dar Al Shorouk for
Alderman, M. Kay, (2007). *Motivation for Achievement: Possibilities for Teaching and Learning*, second Edition.
Al-Jafri, Ibtisam Hussein (2002). *The opinions of postgraduate students on the teaching performance of the faculty members at Umm Al-Qura University* (In Arabic). the educational magazine, the College of Education, Kuwait University, the educational magazine, Umm Al-Qura University, p. (64).
Al-Khalili, Khalil et al. (2004). *Teaching Science in the Stages of General Education* (In Arabic). 4th Edition, Dar Al-Qalam.
Al-Maliki, Misfir Aida (2012). An evaluation study of the teaching performance of Islamic education teachers in light of the comprehensive quality standards, an unpublished PhD thesis (In Arabic). *College of Education*, Umm Al-Qura University.
Al-Naddaf, Abdel Salam and Al-Qatarneh, Iman (2007). *A comparative study of the teaching behavior in the physical education class from the point of view of teachers and students in the schools of the Southern Mazar Brigade* (In Arabic). research volume, the Second International Scientific Conference - Scientific Updates in Physical Education and Sports, Faculty of Physical Education, Yarmouk University, p. 209-232
Al-Rawahi, Nasser and Al-Hinai, Juma'a (2013) The Teaching Competencies of School Sports Teachers in the Sultanate of Oman and their Relationship to the Reasons for Choosing the Teaching Profession (In Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences,* 16 (1).
Attia, Mohsen Ali (2008). *Total Quality and Curriculum* (In Arabic). Curriculum House for Publishing.
Badawi, Ramadan Mossad (2010). *Active Learning* (In Arabic). Dar Al Fikr Publishers and Distributors.
Badir, Kariman (2008). *Active Learning* (In Arabic). 1st Edition, Dar Al-Masira.
Baviskar, Sandhya N., et al, (2009), Essential Criteria to Characterize Constructivist Teaching: Derived from a Review of the Literature and Applied to Five Constructivist" *International Journal of Science Education*, v31 n4 p541-550 Mar 2009. Eric.
David, S.R., (2004): Active Learning in small Groups. http://www.eff.cis.utk.edu/resources//eff_policy_legislation.htmal.
Dehiba, Jugdam (2009). Evaluating the performance of the physical education and sports teacher in the secondary stage in the light of the competency approach, Master's thesis, unpublished (In Arabic). *Institute of Physical and Physical Education*, Hassiba Benbou Ali University.
Diab, Ismail Mohamed; Al-Banna, Adel Al-Saeed (2001 AD). *Evaluating the quality of university* performance (In Arabic). The Egyptian Library.
Eid, Ghada Khaled (2006). Evaluating the performance of secondary school teachers in the State of Kuwait: A comparative study of self-evaluation, student evaluation, and the evaluation of the head of the scientific department (In Arabic). Educational Journal, Kuwait University, 19 (76), p.

El-Gamal, Somaya Helmy (2017). *The effectiveness of a proposed training program based on active learning strategies in developing creative teaching skills for mathematics teachers in the basic education stage* [an unpublished master's thesis] (In Arabic). College of Education, Islamic University.

El-Sayed, Yousry Mustafa (2010). The effectiveness of a cooperative concept map building strategy in learning science at the primary stage, *Journal of Scientific Education*, Faculty of Education, Ain Shams University, 3(4), pp. 97-122

Fox-Cardamone, L., & Rue, S. (2003). *Students Responses to Active Learning Strategies.* An Examination to small-Group and Whole- CLASS discuss Discussion. Research for Education Reform, V8. N3. PP.3-15.

Gibran, Waheed (2002). *Active Learning in the Classroom as a Real Learning Center* (In Arabic). Center for Information and Coordination Publications.

Gordon, Mordechai, (2009). Toward a Pragmatic Discourse of Constructivism: Reflections on Lessons from Practice, Educational Studies: *Journal of the American Educational Studies Association*, v45 n12009 Eric.

Habashneh, Adnan Khalaf (2013). *The level of teaching performance of mathematics teachers for the tenth* grade *in the Karak governorate from the students' point of view a master's thesis, unpublished* (In Arabic). Middle East University.

Hammouri, Walid, Zureikat, Ayed and Abdel-Fattah, Osama (2018). The effectiveness of using the active learning strategy on improving the dimensions of reflective thinking and digital achievement for the effectiveness of the high jump for physical education students (In Arabic). *Journal of the College of Physical Education*, University of Jordan, p. 1-21.

Hamza, Samia Bint Sadaqah (2009). The effect of using active learning in the achievement of some engineering concepts and the trend towards mathematics among female students of the fifth primary grade in the city of Makkah Al-Mukarramah (In Arabic). *Umm Al-Qura University Journal*, Vol. (1), p. (1).

Henson, K.& E. Iber, B, (2009). *Educational Psychology for effective teaching word worth publishing comp*, U. S. A: A division of International Thomson Pub, Inc. 87- 88.

Hindi, Muhammad (2002). The impact of the diversity of using some active learning strategies in teaching a unit in the biology course on the acquisition of some biological concepts, self-esteem and the tendency towards positive mutual dependence among first-year agricultural secondary students (In Arabic). *Journal of* Studies *in Curricula and Teaching Methods*, p. (79), pp. 185-237.

Jaber, Jaber Abdel Hamid (2000). *Effective Twenty-First Century Teacher, Skills and Professional Development* (In Arabic). Arab Thought House.

Jaber, Jaber Abdel Hamid (2002). *Contemporary trends and experiences in evaluating student and teacher performance* (In Arabic). Dar al-Fikr al-Arabi.

Jassim, Rahman Zia (2014). Evaluating the teaching performance of a physical education teacher in Najaf Governorate (In Arabic). Republic of Iraq, *Journal of the College of Physical Education*, Mansoura University, p. 25, p. 198-224.

Karamustafaoglu, O. (2009). *Ac_ve learning strategies in physics teaching*. Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies, 1(1), pp.27-50.

LeTexier, K. (2008). *Storytelling as an ac_ve learning strategy in introduc_on to psychology courses*. Ph.D. Thesis, Walden University.

Mahfouz, Sameh (2010). *The characteristics of an effective teacher, his preparation and qualification* (In Arabic). Al-Yusr Public Forums, the General Forum for Libraries and Information.

Mahmoud, Farid Omar (2015 AD). *The effect of active learning on achievement, mathematical thinking, and the survival of the effect of learning in mathematics among middle school students*, unpublished Ph.D. thesis (In Arabic). College of Education, Saint Clements University.

Matar, Ahmed Abdel Hakim (2009). *Evaluation of the performance competencies of the student teacher in physical education in the State of Kuwait*, a master's thesis unpublished (In Arabic). Faculty of Physical Education for Boys, Zagazig University.

Muhammad, Amin Mufti. (1991). Studies in Curricula and Teaching Methods (In Arabic). *Journal of the Egyptian Association of Curricula and Teaching Methods*, Faculty of Education, Ain Shams University, Egypt, p. (11), pp. 7-11.

Muhammad, Hoda Noureddine (2009). *Evaluating the educational outcomes of female students teaching at the Faculty of Physical Education for Girls in Cairo in the light of teaching quality standards*, Ph.D. thesis (In Arabic). Faculty of Physical Education for Girls, Cairo University.

Muhammad, Majidi and Abu Yusuf, Abdullah (2016). The role of the physical and sports education class in developing some moral values among second-year students from the point of view of physical education teachers (In Arabic). *Journal of Humanities and Social Sciences*, Kasdi Merbah University, p.(23), March, pp. 9-24.

Qararia, Jihad Imad (2017). *Challenges facing the implementation of the physical education curriculum in public schools from the point of view of physical education teachers in Jenin Governorate*, Master's thesis unpublished (In Arabic). College of Graduate Studies, An-Najah National University.

Ramadan, Iman Muhammad (2012). *Suggested criteria for evaluating the performance of physical education tasks in light of the requirements of quality and accreditation in education* (In Arabic). The Second Arab International Conference for Quality Assurance of Higher Education, Gulf University.

Rees, T. Hardy, E. Lynne, (2007). Construct Validity of The Support Survey in Sport, *Psychology of Sport and Exercise*. Vol.8 Issue 3, p35.

Saadeh, Jawdat Ahmed and Fawzy, Aqil and Zamel, Magdy and Sheba, Jamila and Abu Arqoub, Hoda. (2006 AD). *Active learning between theory and practice* (In Arabic). Dar Al Shorouk for Publishing and Distribution.

Shamayleh, Samar Amin (2015). *The effect of a computerized educational program based on a problem-solving strategy in teaching some gymnastics skills and improving the level of reflective and creative kinetic thinking among female students in the Kingdom of Bahrain* (In Arabic). Ph.D. thesis unpublished, College of Graduate Studies, University of Jordan.

Sharon, D. & Martha, L. (2001) *Learning and Development, McGraw Hill Book Co.*

Shehata, Hassan and Najjar, Zainab (2003). A dictionary of educational and psychological terms (In Arabic). Egyptian Lebanese House.

Stark, S. (2006). *Using action learning for professional development. Educational Action* Research, 14(1), pp.23-43.

Strong, Mustafa Muhammad (2008). *Teaching, its skill and strategies* (In Arabic). Arab Thought House for Publishing and Distribution.

Taraban, R.; Box, C.; Myers, R.; Pollard, R; & Bowen, C (2007). Effects of Active Learning Experiences on Achievement, Attitudes, and Behaviors in High School Biology. Journal of Research in Science Teaching. 44(7).

Tse,H., Kember, D.,Leung, D., Joens ، A., Loke, A., Mckay, J., Sinclair, K., Webb, M. .(2013) *Development of, Wong, f., C. Wong, E. & Xeung a Questionnaire to Measure the level of Reflective thinking. Assessment*. 381 -395. 25 (4), & Evolution in Higher Education.

Youssef, Maher and Al-Rafei, Ismail (1426). *Educational calendar, its foundations, procedures* (In Arabic). Al-Rushd Library.

Zeitoun, Hassan Hussein (2006 AD). *Teaching Strategies a contemporary vision of teaching and learning methods* (In Arabic). the world of books.

Zeitoun, Kamal Abdel Hamid (2003). Instructional Design from a Constructivist Perspective (In Arabic). *Studies in Curriculum and Instruction Journal*, p. (91), pp. 15-29.

Zeitoun, Kamal and Zeitoun, Hassan (2006). *Learning and Teaching from the Perspective of Constructivist Theory* (In Arabic). World of Books.

الحاجات التدريبية لمعلمي الرياضيات في ضوء المعايير المهنية للمعلمين من وجهة نظرهم

د. سلطان بن علي بن دخيل الحربي
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

مستخلص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الاحتياجات التدريبية لمعلمي الرياضيات في ضوء المعايير المهنية للمعلمين، وذلك من خلال وجهة نظر عينة من معلمي الرياضيات بمدينة الرياض بلغ عددهم (١٤٢) معلماً تم اختيارهم بصورة عشوائية، ولتحقيق هدف الدراسة تم بناء استبانة تكونت في صورتها النهائية من (١٥) فقرة توزعت على (٣) مجالات رئيسة، وقد توصلت الدراسة إلى قائمة بالحاجات التدريبية في ضوء المعايير المهنية للمعلمين مرتبة حسب الأهمية من وجهة نظر المعلمين، كما توصلت إلى أن الاحتياج التدريبي لمعلمي الرياضيات في ضوء المعايير المهنية للمعلمين كانت بدرجة مرتفعة، وأوصت الدراسة بضرورة التدريب على المعايير المهنية للمعلمين ولا سيما المعايير ذات الاحتياج الأكبر للمعلمين.

Abstract:

This study aimed to reveal the training needs of mathematics teachers in the light of teachers' professional standards from their point of view, through the point of view of a sample of mathematics teachers in Riyadh, whose number was 142, who were chosen randomly. The final session consisted of (15) paragraphs distributed into (3) main areas. The study reached a list of training needs in light of teachers' professional standards, arranged in order of importance from the teachers' point of view. It also concluded that the training need for mathematics teachers in light of teachers' professional standards was at a high level. The study recommended the necessity of training on professional standards for teachers in educational societies and providing specialized programs for teachers in light of it.

المقدمة:

في ظل توجهات وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية، والمتمثلة في برنامج التحول الوطني المواكب للرؤية السعودية ٢٠٣٠، فقد هدفت الوزارة إلى تطوير التعليم وتحديثه بشكل مستمر، ويعد تدريب المعلم وتطوير أدائه من أهم الأهداف التي تسعى الوزارة إلى تحقيقها في رؤيتها المستقبلية؛ وحتى لا يبقى المعلم محدود الأفق في عصر تتزايد فيه العلوم والمعارف بشكل سريع، وليكون المعلم على درجة عالية من القدرة والكفاءة ومساهما فعالا في دفع عجلة التنمية الوطنية؛ حيث أنه يتوقف نجاح عملية التنمية الشاملة في أي دولة من دول العالم على مدى كفاءة مواردها البشرية.

وقد يصعب تحقيق النتائج المرجوة من تطوير مناهج الرياضيات دون تنمية وتدريب للمعلم المسؤول عن تنفيذها، وذلك عبر تنميته علميًا ومهنيًا، ليمتلك المهارات التدريسية اللازمة لنجاح أدواره، ومهامه ورفع فاعليته التدريسية (الخليف، ١٤٣٧هـ، ص٥٣).

وتتعدد مداخل التنمية المهنية مع أن معظمها يدور حول فكرة رئيسة مفادها: أن يتحول المعلمون إلى متعلمين دائمي التعلم بحيث يتعلمون من أنفسهم، ويتأملون ما يمارسونه ويفكرون بشأن أثره على طلابهم ومن ثم يعيدون النظر فيه، ويتعلمون من زملائهم حين يلاحظون أداءهم وحين يجربون خبراتهم الناجحة بأنفسهم، ويتعلمون من المواقف حين يمارسون البحث الإجرائي للتعرف على أسباب المشكلات المختلفة وكيفية التغلب عليها وتحسين ممارساتهم (ضحاوي وحسين، ١٤٣٠هـ، ص ص٨١-٨٣).

وأدركت المملكة العربية السعودية أهمية ذلك، حيث أنه في ظل التحول الواضح في دور المعلم وتطوره، دعت لإعادة النظر في عمليات إعداده وتدريبه، حيث تغير دوره من ملقن اعتيادي إلى ممارس متأمل بطرق إبداعية في ممارساته، وتأكدت أهمية ذلك بمشروع رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠) التي نصت صراحة على أهمية تطوير برامج إعداد المعلم السعودي إعدادا يضمن تفوق طلابها، ويمكنهم من التميز وتحقيق النجاح على المستوى المحلي والعربي والعالمي.

حيث نصت رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠) على تأهيل المعلمين، وإعدادهم، وتوفير برامج تدريبية متنوعة وفق احتياجاتهم، بما يحقق التنمية المهنية المستمرة، ومن هنا صممت هيئة تقويم التعليم وثيقة المعايير المهنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية (٢٠١٧م) في ضوء أبرز التوجهات الحديثة والتجارب العالمية، بعد توجيهها بما يخدم رؤية المملكة ٢٠٣٠، وتحكيمها النهائي، لتصبح المرجع الأساسي لتوجيه برامج إعداد المعلم السعودي، واعتمادها، وإعداد الاختبارات المهنية، وتقويم أداء المعلمين المهني، والتخطيط لتطوير أدائهم، ويأتي هذا ضمانا لجودة التعليم المقدم للطلاب، وتعزيز دور المعلمين، ومتابعة مستوى تقدمهم، وتقديم الدعم والتدريب المناسب لهم.

مشكلة الدراسة:

إن من المشكلات التي تواجه تدريس الرياضيات تدني مستوى معلمي الرياضيات، وهي أحد الأسباب التي وقفت وراء النتائج غير المشجعة التي حصلت عليها المملكة العربية السعودية في الدراسة الدولية الثالثة للعلوم والرياضيات:Trends of the International Mathematics and science studies(TIMSS) التي

نفذت عام (٢٠١٩م)وأشرفت عليها الرابطة الدولية لتقييم التحصيل التربوي International association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) وكان الهدف منها: مقارنة تحصيل الطلبة في مادتي العلوم والرياضيات في أنظمة تربوية متباينة في خلفياتها الثقافية والاقتصادية والاجتماعية؛ بهدف تعرّف مستوى التحصيل في تلك الأنظمة، وقياس مدى تأثير مجموعة من العوامل ذات العلاقة على مستوى التحصيل، وأكدت النتائج أن هناك تحسنًا ملحوظًا في مؤشرات التحصيل الدراسي جميعها مقارنة مع العام ٢٠١٥، حيث ارتفع متوسط درجات طلبة الصف الثاني المتوسط في الرياضيات من ٣٦٨ نقطة عام ٢٠١٥ إلى ٣٩٤ نقطة عام ٢٠١٩، وما زالت النتائج التي حصلت عليها المملكة العربية السعودية في الرياضيات ضعيفة. (الملحم، ٢٠٢١).

ولقد أشارت بعض الدراسات والأبحاث إلى انخفاض وضعف مستوى الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات، ومن هذه الدراسات (الأحمدي، ٢٠١٨م؛ الغامدي والقحطاني،٢٠١٩م؛ الرويس وآخرون، ٢٠١٩م؛ الشهري، ٢٠٢١)، والدراسات السابقة اتفقت على أن الضعف في الاعتماد على طرق التدريس التقليدية وممارساتها، وضعف الاهتمام بمهارات التفكير العليا، ومهارات التواصل الرياضي، وضعف الاهتمام بربط الرياضيات بالواقع والحياة، ووجود اتجاهات سلبية نحو تعلمها، وقد يعزى سبب ذلك إلى ضعف مستوى إعداد معلمي الرياضيات خاصة بالجوانب التربوية والتطبيقية، والتدريب العملي على المهمات المتوقعة.

وقد تأكد هذا الشعور من خلال اطلاع الباحث على العديد من الدراسات السابقة التي أكدت على ضرورة تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين، والاستمرار في اجراء دراسات وبحوث ميدانية في مختلف التخصصات لتقصي الاحتياجات التدريبية للمعلمين، ومن هذه الدراسات دراسة سعيد (٢٠١٠)، والصاعدي (٢٠١٠)، كوسغي (٢٠١٠)، المحتمي(٢٠٢١م) حيث أوصوا بضرورة إعداد خطة عامة لتقصي هذه الاحتياجات كل فترة زمنية، والتخطيط لها بصورة دورية.

وإضافة لما سبق فقد أشارت نتائج دراسات كل من المطيردي (٢٠١٠)، والقحطاني (٢٠١٠)، والمغيرة (٢٠١٢)، والبلوي وغالب (٢٠١٢)، والخطيب(٢٠١٢) من وجود قصور في أداء معلمي ومعلمات الرياضيات في المملكة العربية السعودية.

وحيث قامت المملكة العربية السعودية بعملية تطوير شامل للمعايير المهنية للمعلمين ترتكز على معايير عالمية، وعلى آخر ما توصلت إليه الأبحاث، فقد أنتجت هذه المعايير احتياجات تدريبية جديدة.

ومن هنا نشأت فكرة الدراسة، وظهرت الحاجة إلى تحديد الحاجات التدريبية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية في ضوء المعايير المهنية للمعلمين من وجهة نظرهم.

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما الحاجات التدريبية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية في ضوء المعايير المهنية للمعلمين من وجهة نظرهم؟

وتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما الحاجات التدريبية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية في تخطيط الوحدات الدراسية وتنفيذها في ضوء المعايير المهنية للمعلمين من وجهة نظرهم؟

٢- ما الحاجات التدريبية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية في تهيئة بيئات تعلم تفاعلية وداعمة للطلاب في ضوء المعايير المهنية للمعلمين من وجهة نظرهم؟

٣- ما الحاجات التدريبية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية في تقويم أداء الطالب في ضوء المعايير المهنية للمعلمين من وجهة نظرهم؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على الحاجات التدريبية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية بمدينة الرياض في ضوء المعايير المهنية للمعلمين من وجهة نظرهم.

أهمية الدراسة:

تمثلت أهمية الدراسة في هذا المجال فيما يلي:

١- الإسهام في تحديد احتياجات معلمي الرياضيات بمدينة الرياض، وذلك من أجل إعداد برامج تدريبية تلبي هذه الاحتياجات

٢- الإسهام في تطوير أداء معلمي الرياضيات من خلال تحديد الاحتياجات التدريبية، وتحقيق أهداف وزارة التعليم الساعية في مواكبة الرؤية السعودية.

٣- تزويد القائمين على برامج تدريب المعلمين بقائمة الاحتياجات التدريبية مرتبة وفق اهميتها، وذلك من شأنه الإسهام في اختيار محتوى البرامج التدريبية وتصميمها.

٤- يؤمل أن تسهم هذه الدراسة في تطوير وتحسين النمو المهني للمعلمين.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على الحدود التالية:

الحدود الموضوعية:

- تم الاقتصار على المعايير الرئيسة بمجال الممارسات المهنية بوثيقة المعايير المهنية للمعلمين في تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي الرياضيات وهي تخطيط الوحدات الدراسية وتنفيذها، وتهيئة بيئات تعلم تفاعلية وداعمة للطلاب، وتقويم أداء الطالب.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٤١-١٤٤٢هـ.

الحدود البشرية: معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية بمدينة الرياض.

مصطلحات الدراسة: المعايير المهنية للمعلمين:

ويقصد بها "وصف تفصيلي لما ينبغي أن يعرفه المعلم ويؤمن به ويستطيع أن يقوم به في أثناء التدريس داخل الصف، الأمانة العامة لجامعة الدول العربية، (٢٠٠٩، ص٢٧)، وتعرفه هيئة تقويم التعليم العام بأنه الأساس لجميع المبادرات ذات العلاقة ومنها: تأهيل المعلمين قبل الخدمة، وإصدار التراخيص المهنية وما يرتبط بها من حوافز ومكافآت للمعلمين، وتقييم الأداء المهني للمعلمين، والنمو والتطور والتعلم المهني (هيئة تقويم التعليم العام، ٢٠١٩، ص١٢)

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها معايير الممارسة المهنية للمعلمين الصادرة من هيئة تقويم التعليم بالمملكة العربية السعودية، والتي تتمثل في معايير: تخطيط الوحدات الدراسية وتنفيذها، تهيئة بيئات تعلم تفاعلية وداعمة للطلاب، تقويم أداء الطالب.

الاحتياجات التدريبية:

في اللغة عرفها لسان العرب بأن كلمة الاحتياج تعود الفعل الثلاثي حوج : الحاجة ، والحاجة : تعني المارية ، وجمع الحائجة : حوائج وحجت أي احتجت والمصدر" احتياج' (لسان العرب ، مادة حوج ج ٣ ،٣٧٨ - ٣٧٩) .

كما عرفها السديري وآخرون (٢٠١٣: ٥٣) بأنها " مجموعة من المهارات والمعارف والاتجاهات المحددة التي يحتاجها فرد في مؤسسة ما أو وظيفة معينة من أجل القيام بأداء مهام معينة بشكل أكثر كفاءة وفعالية.

ويعرفها الباحث إجرائيا بأنها : مجموعة المهارات المتعلقة بمجال الممارسات المهنية بوثيقة المعايير المهنية للمعلمين وهي تخطيط الوحدات الدراسية وتنفيذها، وتهيئة بيئات تعلم تفاعلية وداعمة للطلاب، وتقويم أداء الطالب؛ ليكون أدائه التدريسي أكثر كفاءة و إنتاجية .

الإطار النظري

الاحتياجات التدريبية:

يحتل موضوع تحديد الاحتياجات أهمية كبيرة، وتتبع هذه الأهمية من قيمة ما سيبنى عليه من مخرجات برامج التدريب، إذ أن برامج التدريب إذا أعدت ونفذت دون النظر إلى تحديد احتياجات الفئة المستهدفة ستكون مجرد هدر للوقت والمال والكفاءات، وتعرف الحاجة التدريبية بأنها مجموعة التغيرات والتطورات المطلوب إحداثها في معلومات و اتجاهات الأفراد من أجل تلبية متطلبات العمل ومجابهة المشكلات التي تحدث في المنظمة (البلوي، ٢٠١٩). وقد عرفها (Salese، ٢٠٠٢) أنها مجموعة التغيرات المطلوب إحداثها في معارف المعلمين ومهاراتهم وخبراتهم و اتجاهاتهم لتجعلهم قادرين على القيام بعملهم على أكمل وجه. كما يمكن اعتبارها مقدار الفرق بين الأداء المتوقع والأداء الممارس فعلا في الواقع، أو مقدار الاختلاف بين الأداء المطلوب والأداء الموجود، ويعبر عنها بالمعادلة الرياضية الآتية: الحاجة التدريبية = الأداء المطلوب - الأداء الموجود (النمري، ٢٠١٨).

أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية:

يشير كل من (Larired، ٢٠٠٣: ٥٢)، (المحتمي، ٢٠٢١م) إلى أنه يمكن حصر أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية بما يلي:

١. توضح عملية تحديد الاحتياجات التدريبية من هم الأفراد المطلوب تدريبهم، وما نوع التدريب المطلوب منهم، وما النتائج المتوقعة من هذه العملية.
٢. تسهم عملية تحديد الاحتياجات التدريبية في الكشف عن مشكلات ومعوقات العمل، والتي قد لا يمكن معالجتها بواسطة التدريب، لكونها لا تتعلق بالعنصر البشري.
٣. تحديد الاحتياجات التدريبية هو العنصر الأساسي لكل عناصر العملية التدريبية الأخرى، والمتمثلة بتحديد الأهداف التدريبية، و أنواع التدريب ومحتوى البرامج التدريبية ونشاطاتها وتحديد أساليب التدريب.
٤. تساعد عملية تحديد الاحتياجات التدريبية في رفع معدل كفاءة الأداء والحصول على مستوى أعلى من إنتاجية العمل التي يتم تحقيقها عن طريق التدريب.

ومما سبق يتضح أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية في كونها تسهم في اتخاذ قرارات فعالة وسليمة في عملية التخطيط للعملية التدريبية وتصميمها، خصوصا إذا شملت عملية الاحتياجات التدريبية الاحتياجات الحالية والمستقبلية.

المعايير المهنية للمعلمين:

تعد المعايير المهنية الأساس لجميع المبادرات ذات العلاقة ومنها: تأهيل المعلمين قبل الخدمة، وإصدار التراخيص المهنية وما يرتبط بها من حو افز ومكافآت للمعلمين، وتقييم الأداء المهني للمعلمين، والنمو والتطور والتعلم المهني (هيئة تقويم التعليم العام، ٢٠١٩، ص١٢)، وهذا التوجه بالتأكيد سيساعد على معرفة احتياجات التطور المهني للمعلمين.

وتعرف المعايير المهنية للمعلم بأنها "وصف تفصيلي لما ينبغي أن يعرفه المعلم ويؤمن به ويستطيع أن يقوم به أثناء التدريس داخل الصف، أو إطار من التوقيعات لمعارف و اتجاهات ومهارات وأداءات المعلم" (الأمانة العامة لجامعة الدول العربية، ٢٠٠٩، ص ٢٧).

وتبين هيئة تطوير مهنة التعليم (٢٠١٢) أهمية المعايير أنها تؤسس لمهنة التعليم وترفع جودة التدريس من خلال الارتقاء بأداء المعلم وإعطاء الدافعية ليتطور مهنياً، كما توفر للمعلم الأمن الوظيفي جراء التزامه بالمعايير والخصائص المهنية، وتعتبر المرجعية لبناء أدوات قياس وتقويم تتسم بالصدق والثبات لتحقق مبدأ العدالة والمساوة بين المعلمين، وتعطي المعايير فرصة الشراكة والتعاون بين مؤسسات التعليم والمجتمع وتعزيز العلاقة بينهما.

إن الاعتماد على المعايير المهنية للمعلمين في بناء البرامج التدريبية والشراكة الوطنية والتو افق بين جميع القطاعات ذات الصلة بالتعليم وعلى رأسها وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية سيساهم في إصلاح تعليمي مستمر وطويل المدى (هيئة تقويم التعليم العام، ٢٠١٩).

وهذا ما أكده كلا من لي (Lee، ٢٠٠٩) والرواشدة (٢٠١٢) من اهمية الشراكة بين المدارس والجامعات وإدارات التعليم، والتي تعد من أهم عوامل نجاح برامج التطور المهني للمعلمين، وكذلك تصفها هيئة تقويم التعليم (٢٠١٧م) بأنها تحدد القيم والمسئوليات والمعارف والممارسات التي ينبغي على المعلم تمثلها ومعرفتها و اتقانها، كما تعد المعايير المهنية المنطلق الأساس للمعلم للقيام بمهامه المهنية بكفاية و اقتدار، فهي تركز على مهمات أدائية ومخرجات يتوقع أن يتقنها الخريجون المرشحون للانضمام لمهنة التعليم، والمعلمون على رأس العمل، كما تركز على أن يكون الطالب محور العملية التعليمية. ومن خلال ما سبق يمكن القول بان المعايير المهنية للمعلمين هي وصف للممارسات والمعارف والقيم التي يفترض أن يمتلكها المعلم، مخلدة بذلك قبول المنتسبين لمهنة التعليم، وبرامج إعدادهم، وموجهة لتطوير أدائهم وظهرت أول وثيقة للمعايير المهنية للمعلمين بالسعودية بالتعاون بين مركز القياس والتقويم ومشروع الملك عبدالله لتطوير التعليم العام عام (٢٠١٢م)، حيث تكونت المعايير من أربعة مجالات رئيسية يعتمد كل منها على الأخر وهي: المعرفة المهنية التخطيط التعلم)، والممارسة المهنية تعزيز التعلم)، والبيئة الصفية (دعم التعلم)، والمسؤولية المهنية بعد ذلك أنشئت هيئة تقويم التعليم بقرار مجلس الوزراء رقم (١٢٠) بتاريخ ٥ مارس ٢٠١٣م، والتي أصدرت النسخة الأولى من وثيقة المعايير المهنية للمعلمين عام ٢٠١٩م، حيث تكونت المعايير المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية من ثمانية معايير مترابطة مصنفة في ثلاث مجالات متداخلة مترابطة لمهنة التعليم، وهي مجال القيم والمسئوليات المهنية، ومجال المعرفة المهنية، ومجال الممارسة المهنية وفي عام (٢٠١٧م) صدرت نسخة محدثة من وثيقة المعايير المهنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية، تم بناؤها وفق دراسات لأفضل التجارب العالمية، حيث أعد لها إطار نظري وإجرائي من فرق عمل متخصصة، ضمت أعضاء هيئة تدريس من مختلف الجامعات السعودية، ومعلمين خبراء، تم خلال ذلك دراسة الواقع و إقامة ورش عمل متعددة لبناء المسودة الأولية، ثم تحكيمها من بيوت خبرات دولية، وخبراء محليين، إضافة لاستطلاعات رأي المجتمع التربوي والعام، من خلال مشاركة أكثر من ٢٠٠٠٠ من المعلمين والتربويين، والطلاب، وأولياء الأمور، و أفراد المجتمع السعودي أسهم ذلك في الخروج بوثيقة المعايير المهنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية (٢٠١٧م)، بعد توجيهها بما يخدم رؤية المملكة ٢٠٣٠، وتحكيمها النهائي، لتصبح المرجع لتوجيه برامج إعداد المعلم السعودي، واعتمادها، وإعداد الاختبارات المهنية وتقويم أداء المعلمين المهني، والتخطيط لتطوير أدائهم، ويأتي هذا ضمانا لجودة التعليم المقدم للطلاب، وتعزيز دور المعلمين، ومتابعة مستوى تقدمهم، وتقديم الدعم والتدريب المناسب لهم وبشكل عام تهدف المعايير المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية إلى:

١- الإسهام في تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠ التي أكدت على الالتزام بتطوير المعايير الوظيفية الخاصة بكل مسار تعليمي، من أجل متابعة مخرجات التعليم وتقويمها وتحسينها، وتعزيز دور المعلم ورفع تأهيله، ومتابعة مستوى التقدم في هذا الجانب.

٢- تطوير لغة مهنية مشتركة بين المعلمين.

٣- تشكيل فهم اجتماعي عام عن مكانة المعلم ودورة الريادي في إعداد جيل المستقبل.

٤- أن تكون مرجعا في نظام الترخيص المهني للمعلمين، وإعداد الاختبارات، وبناء رتب المعلمين الوظيفية، وتوجيه برامج إعداد المعلمين واعتمادها، والتخطيط وتطوير المعلمين المهني، وتقويم أداء المعلمين المهني والتقويم الذاتي والمؤسسي، وبرامج المعلمين البحثية والإبداعية (هيئة تقويم التعليم، ٢٠١٧). وقد حاولت عدة دراسات تقويم وتطوير برامج إعداد معلم الرياضيات خاصة، أو بقية التخصصات عموما في ضوء المعايير، ومن ذلك دراسة العتيبى (٢٠١٠م) التي هدفت إلى معرفة مدى تحقق المعايير المهنية الوطنية للمعلمين وتوصلت إلى تدني تحقق المعايير الوطنية لدى المعلمين.

الدراسات السابقة:

وقف الباحث على الدراسات التي تناولت الحاجات التدريبية لمعلمي الرياضيات، وسيتم ترتيب الدراسات وفقاً للتسلسل الزمني تصاعدياً من الأقدم إلى الأحدث، كما سيتم تناول كل دراسة من هذه الدراسات من حيث عنوانها، ومن قام بها، وتاريخها، وعينة الدراسة، ومنهج الدراسة وأهم النتائج، وفيما يلي عرض للدراسات السابقة:

هدفت دراسة الثقفي (٢٠١٣) إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة لتنفيذ المقررات المطورة، استخدم الباحث فيها المنهج الوصفي من خلال استبانة تضمن (٧٢) احتياج تدريبي قسمت إلى مجالين رئيسين، وقد تم توزيعها على (٧٠) معلما و (١٧) مشرفا تربويا في مدينة مكة المكرمة، وقد توصلت إلى وجود حاجة تدريبية لمعلمي الرياضيات في المجال التخصصي والمجال التربوي، وأوصت ببناء برامج تدريبية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة.

وهدفت دراسة الثبيتي (٢٠١٤) إلى تحديد الاحتياجات التدريبية المعرفية لمعلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية لتنفيذ المقررات الحديثة من وجهة نظرهم، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي والاستبانة كأداة لجمع البيانات حيث تضمنت (١٣٨) عبارة، وقد تم توزيعها على (١١٤) معلما للعلوم بمدينة الطائف، وتوصلت الدراسة إلى وجود حاجة تدريبية معرفية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية، وأوصت بضرورة الاهتمام بالبرامج التدريبية المقدمة لمعلمي الرياضيات والحاقهم برامج تدريبية.

وقد أجرت سهام مراد (٢٠١٤) دراسة هدفت من خلالها إلى تقديم تصور مقترح لبرنامج تدريبي لتنمية مهارات التدريس لدى معلمات الفيزياء بالمرحلة الثانوية في ضوء مبادئ ومتطلبات التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي لتحديد تلك المتطلبات من خلال الأدبيات ذات الصلة وتوصلت إلى بناء مقترح يتكون من أربعة مجالات الأول التطوير المهني كنظام، الثاني التطوير المهني من حيث المحتوى، الثالث استراتيجيات التطوير المهني كنظام، الرابع الدعم والمساندة للتطوير المهني، كما طبقت استبانة على (٣٠) معلمة فيزياء بالمرحلة الثانوية بمدينة حائل لتحديد الاحتياجات التدريبية لهن في ضوء تلك المبادئ، وأوصت الدراسة بضرورة تنفيذ برامج تدريبية للمعلمين والمعلمات القائمين على التدريس بالمنهج القائم على التخصصات البينية وتدريبهم على كيفية تخطيطه واختيار محتواه وتنفيذه وتقويمه.

كما أجرى كيلاني و الصماد (٢٠١٧) دراسة هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء متطلبات تحقيق أهداف مناهج الرياضيات المطورة من سلاسل ماجروهل التعليمية بالمرحلة الابتدائية، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي من خلال تطبيق استبانة تضمن (٣٠) احتياج تدريبي قسمت إلى أربعة مجالات رئيسية، تم توزيعها على (٢٨٧) معلما للرياضيات مدارس المرحلة الابتدائية بمنطقة تبوك، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة الاحتياج التدريبي لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية بشكل عام جاء بدرجة متوسطة، واحتلت الحاجة إلى أساليب الاحتياجات التدريبية لمعلمي الرياضيات في ضوء مدخل التكامل بين العلوم والطبية والهندسة والرياضيات تقويم الطلاب وتطوير الأساليب التدريسية أعلى الاحتياجات بدرجة كبيرة وأوصت الدراسة بعقد برامج تدريبية لمعلمي الرياضيات.

كما أجرى الصلاحي (٢٠١٩) دراسة هدفت إلى الكشف عن الاحتياجات التدريبية لمعلمي الرياضيات في ضوء مدخل التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM، وذلك من خلال استطلاع وجهة نظر عينة من معلمي الرياضيات بمحافظة الليث بلغ عددهم (٧٧) معلما تم اختيارهم بصورة عشو ائية، ولتحقيق هدف الدراسة تم بناء استبانة تكونت في صورتها النهائية من (٢٠) فقرة توزعت على (٣) مجالات رئيسة، وقد توصلت الدراسة إلى قائمة بالممارسات التدريسية في ضوء مدخل التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM ، كما توصلت إلى أن الاحتياج التدريبي لمعلمي الرياضيات في ضوء مدخل التكامل STEM كان بدرجة عالية، وإلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفرد عينة الدراسة تعزى لمتغير سنوات الخدمة وعدد البرامج التدريبية التي التحق بها المعلم والمرحلة الدراسية التي يدرس فيها. وأوصت الدراسة بضرورة التعريف بمدخل STEM في المجتمعات التعليمية وتقديم برامج متخصصة بالممارسات التدريسية في ضوئه.

في حين أجرى المتحمي (٢٠٢١) دراسة هدفت إلى بناء قائمة مقترحة بمهارات معلم القرن الحادي والعشرين الواجب توفرها لدى معلم الرياضيات في مراحل التعليم العام، والتعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي الرياضيات في ضوئها، بالإضافة إلى التعرف على الفروق في تلك الاحتياجات التدريبية تبعا لبعض المتغيرات. وقد خرج البحث بقائمة مكونة من ٣٠ مهارة موزعة على أربعة محاور رئيسة هي: مهارات التفكير، والمهارات الشخصية والاجتماعية والتشاركية، والمهارات التقنية والمعلوماتية والإعلامية، والمهارات التدريسية. وطبقت أداة البحث الاستبانة على عينة من معلمي ومعلمات الرياضيات بمحافظة القنفذة بلغت ١٦٧ معلما ومعلمة وقد استخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي في إعداد القائمة المقترحة، والمنهج الوصفي المسحي لاستقصاء الاحتياجات التدريبية لعينة الدراسة وفق القائمة. وقد توصل البحث إلى النتائج التالية: ١-أن الاحتياجات التدريبية لأفراد عينة الدراسة في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين جاءت عالية بشكل عام، كما تبين أن الاحتياجات التدريبية في ضوء المهارات الشخصية والاجتماعية والتشاركية جاءت في الترتيب الأول، يليها الاحتياجات التدريبية في ضوء مهارات التفكير، ثم الاحتياجات التدريبية في ضوء المهارات التدريسية، وأخيرا الاحتياجات التدريبية في ضوء المهارات التقنية والمعلوماتية والإعلامية.

ونجد أن الدراسات السابقة تتفق مع الدراسة الحالية في الهدف من إجراءها حيث تتفق جميعها في تحديد الاحتياج التدريبي والمنهج المستخدم وأداة جمع البيانات، وتختلف مع دراسة الزهراني (٢٠١٧) ودراسة سهام مراد (٢٠١٦) التي استهدفت معلمي ومعلمات العلوم وتتفق مع دراسة الثبيتي (٢٠١٤)، ودراسة الثقفي (٢٠١٣)، ودراسة كيلاني و الصماد (٢٠١٧)، ودراسة الصلاحي(٢٠١٩م)، ودراسة المتحمي(٢٠٢١م)، والتي استهدفت تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي الرياضيات، وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها تناولت تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي الرياضيات في ضوء المعايير المهنية للمعلمين الصادرة عن هيئة تقويم التعليم (٢٠١٩م).

منهج البحث وإجراءات الدراسة

- منهج البحث:

لما كانت هذه الدراسة تستهدف تعرُّف الحاجات التدريبية لمعلمي الرياضيات في ضوء المعايير المهنية للمعلمين من وجهة نظرهم، فقد اعتمد الباحث استخدام المنهج الوصفي، لكونه "المنهج الذي يهدف إلى وصف الظاهرة المدروسة؛ أو تحديد المشكلة؛ أو تبرير الظروف والممارسات؛ أو التقييم والمقارنة؛ أو تعرف ما يعمله الآخرون في التعامل مع الحالات المماثلة لوضع الخطط المستقبلية"(القحطاني، ١٤٢١هـ، ص١٨٧)، كما اعتمد الباحث على المنهج الوصفي المسحي الذي يعنى بدراسة الو اقع ووصفه، حيث يتم بواسطته استجواب جميع أفراد مجتمع أو عينة ممثلة منهم، بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها"(العساف،٢٠٠٤م،ص١٨٩).

- مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من جميع معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية بمدينة الرياض، والبالغ عددهم (٣٧٥) معلمًا.

- عينة البحث:

-تكونت عينة الدراسة من مئة وأربعة وأربعون (١٤٤) معلماً؛ يمّثلون (٣٨٪) من مجتمع المعلمين.
وفيما يلي عرضٌ لخصائص عينة الدراسة، كما يلي:

أ- المؤهل العلمي:

جدول رقم (١)

يبين توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للمؤهل العلمي

الدرجة العلمية	التكرار	النسبة
بكالوريوس	113	79.6
ماجستير	17	12
دكتوراه	12	8.4
المجموع	142	100٪

يتضح من الجدول السابق أن مئة وثلاثة عشر (١١٣) من عينة الدراسة يمثلون نسبة (٧٩,٦٪) يحملون مؤهل البكالوريوس، وهم الفئة الأكبر في عينة الدراسة، في حين أن سبعة عشر (١٧) منهم يمثلون نسبة(١٢٪)، يحملون مؤهل الماجستير، في حين أن اثنا عشر(١٢) منهم يمثلون نسبة(٨,٥٪)، يحملون مؤهل الدكتوراه؛ وهم الفئة الأقل في عينة الدراسة.

- أداة الدراسة:

تم تصميم استبانة لهذه الدراسة موجهة إلى معلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية لغرض تحديد حاجاتهم التدريبية، واستند الباحث في تصميم القائمة الأولية بالرجوع إلى وثيقة المعايير المهنية للمعلمين في مجال الممارسات المهنية(https://etec.gov.sa/)، وكذلك بعض الأدبيات والدراسات السابقة، ذات الصلة بموضوع الدراسة، وبهذا تم بناء الاستبانة وفق مقياس ليكرت الخماسي المتدرج: موافق بشدة-موافق-محايد-غير موافق-غير موافق بشدة، ضمت خمس عشر(١٥)عبارة؛ موزعة على ثلاثة مجالات بالتساوي هي:

- تخطيط الوحدات الدراسية وتنفيذها.
- تهيئة بيئات تعلم تفاعلية وداعمة للطلاب.
- تقويم أداء الطالب.

ولتسهيل تفسير النتائج استخدم الباحث الأسلوب التالي لتحديد مستوى الإجابة على بنود الأداة. حيث تم إعطاء وزن للبدائل: (موافق بشدة=٥، موافق=٤، محايد=٣، غير موافق=٢، غير موافق بشدة=١)، ثم تم تصنيف تلك الإجابات إلى خمسة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية: طول الفئة = (أكبر قيمة- أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = (٥-١) ÷ ٥ = ٠,٨٠ لنحصل على التصنيف التالي:

جدول رقم (٢)

توزيع للفئات وفق التدرج المستخدم في أداة البحث

الوصف	مدى المتوسطات
موافق بشدة	٤,٢١ – ٥,٠٠
موافق	٣,٤١ – ٤,٢٠
محايد	٢,٦١ – ٣,٤٠
غير موافق	١,٨١ – ٢,٦٠
غير موافق بشدة	١,٠٠ – ١,٨٠

الصدق الظاهري:

ويقصد به أن تكون الاستبانة صادقة في قياس ما وضعت لقياسه بالنظر لمعاييره وتحليلها، وللتأكد من الصدق الظاهري للاستبانة تم عرضها علي مجموعة من المحكمين ، الذين أجمعوا علي أن كل عبارة من عبارات الاستبانة تقيس ما وضعت لقياسها .

صدق الاتساق الداخلي:

لتحديد الاتساق الداخلي تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بند بالدرجة الكلية للاستبانة، ودرجة كل محور والدرجة الكلية للاستبانة باستخدام معامل ارتباط بيرسون، كما هو موضح في الجداول التالية:

-١- معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين بنود الاستبانة، بالدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه:

جدول رقم (٣)

معاملات ارتباط بنود الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه

(العينة الاستطلاعية: ن=٢٥)

المحور					
تخطيط الوحدات والأنشطة الدراسية وتنفيذها		تهيئة بيئات تعلم تفاعلية وداعمة للطالب		تقويم أداء الطالب	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	**٠,٨٣٤١	١	**٠,٦٥٦٨	١	**٠,٧٧٥٣
٢	**٠,٨٨٥٨	٢	**٠,٨٤٦٠	٢	**٠,٧٩٤٦
٣	**٠,٨٨٢٩	٣	**٠,٨٨٣٦	٣	**٠,٨٠٤٢
٤	**٠,٧٦٥٩	٤	**٠,٨١٩٦	٤	**٠,٨٢٧٤
٥	**٠,٩٢٠٤	٥	**٠,٨٨٧٦	٥	**٠,٦٢٥٥

** دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات ارتباط بنود الاستبانة بالدرجة الكلية للمجال دالة عند مستوى (٠,٠١ – ٠,٠٥)؛ مما يؤكد تمتع الاستبانة بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

١-٢- معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين بنود الاستبانة، بالدرجة الكلية للاستبانة:

جدول رقم (٤)

معاملات ارتباط بنود الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة

(العينة الاستطلاعية: ن=٢٥)

المحور		
تخطيط الوحدات والأنشطة الدراسية وتنفيذها	تهيئة بيئات تعلم تفاعلية وداعمة للطالب	تقويم أداء الطالب

المحور					
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠,٧٥٧٢**	١	٠,٦٧٥١**	١	٠,٧٦٢٧**
٢	٠,٨٢٠٤**	٢	٠,٨١٦٨**	٢	٠,٧٢٣٢**
٣	٠,٧٨٥٣**	٣	٠,٧٥٢١**	٣	٠,٧٧٢٠**
٤	٠,٧٧٧٠**	٤	٠,٧٧٤٣**	٤	٠,٦٨٦٣**
٥	٠,٨٠٧١**	٥	٠,٧٤٤٥**	٥	٠,٧١٠٦**

** دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات ارتباط بنود الأستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة دالة عند مستوى (٠,٠١ – ٠,٠٥)؛ مما يؤكد تمتع الاستبانة بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

١-٣- معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين محاور الاستبانة، بالدرجة الكلية للاستبانة:

جدول رقم (٥)

معاملات ارتباط محاور الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة

(العينة الاستطلاعية: ن=٢٥)

المحور	معامل الارتباط
تخطيط الوحدات والأنشطة الدراسية وتنفيذها	٠,٩٢٢٨**
تهيئة بيئات تعلم تفاعلية وداعمة للطالب	٠,٩٢٠٢**
تقويم أداء الطالب	٠,٩٤٤٢**

** دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات ارتباط مجالات الأستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة دالة عند مستوى (٠,٠١ – ٠,٠٥)؛ مما يؤكد تمتع الاستبانة بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

ثبات الاستبانة:

تم استخدام معادلة ألفاكرونباخ (Cronbach's Alpha) للتأكد من ثبات الاستبانة، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS وأظهرت النتائج أن:

معامل ألفاكرونباخ (Cronbach's Alpha) = ٠,٩٤.

وهذه القيمة تبين أن الاختباريتمتع بدرجة عالية من الثبات.

جدول رقم (٦)

معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمحاور الاستبانة

(العينة الاستطلاعية: ن=٢٥)

المحور	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ
تخطيط الوحدات والأنشطة الدراسية وتنفيذها	٥	٠,٩١
تهيئة بيئات تعلم تفاعلية وداعمة للطالب	٥	٠,٨٨
تقويم أداء الطالب	٥	٠,٨٢
الثبات الكلي للاستبانة	١٥	٠,٩٤

أساليب المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها؛ استخدم الباحث العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة؛ هي:

١. معامل الارتباط لبيرسون(pearson)، لقياس صدق أداة الدراسة.
٢. معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة.
٣. المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسبة المئوية لاستجابات أفراد الدراسة.

تحليل نتائج البحث ومناقشتها

السؤال الأول: **ما الحاجات التدريبية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية في تخطيط الوحدات الدراسية وتنفيذها في ضوء المعايير المهنية من وجهة نظرهم؟**

تم احتساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمستوى الاحتياجات التدريبية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية في تخطيط الوحدات الدراسية وتنفيذها في ضوء المعايير المهنية من وجهة نظرهم والجدول (٧) يوضح نتائج ذلك.

جدول رقم (٧)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة حول حاجاتهم التدريبية في مجال تخطيط الوحدات الدراسية وتنفيذها في ضوء المعايير المهنية

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدلالة	الترتيب
١	تخطيط الوحدات والأنشطة الدراسية وفقاً لأهداف المنهج.	٤,٢٥	٠,٧٤	٨٥٪	مرتفعة جدا	١
٢	استخدام طرق واستراتيجيات تدريس متنوعة.	٤,٢٥	٠,٨٢	٨٥٪	مرتفعة جدا	١
٣	توظيف مجموعة متنوعة من مصادر التعلم وتقنيات التعليم.	٤,٢٥	٠,٨٩	٨٥٪	مرتفعة جدا	١
٥	استخدام أنشطة التدريس التي تنمي مهارات التفكير الناقد والإبداعي.	٤,١٦	٠,٨٥	٨٣٪	مرتفعة	٤
٤	اختيار الأنشطة التعليمية المتنوعة لتعزيز تنمية الأبعاد المشتركة في المناهج.	٤,٠٨	٠,٩٢	٨١٪	مرتفعة	٥
	المتوسط العام للمجال	٤,٢٠	٠,٦٧			

تظهر البيانات في الجدول (٧) أن مستوى الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية في تخطيط الوحدات الدراسية وتنفيذها في ضوء المعايير المهنية من وجهة نظرهم جاءت بدرجة مرتفعة بمتوسط حسابي بلغت قيمته (٤,٢٠) و انحراف معياري (٠,٦٧)، ولربما يعود ذلك إلى أن تخطيط الوحدات الدراسية وتنفيذها من أهم مهارات التدريس التي يحتاجها المعلم ويسعى لتطويرها، وكذلك يعتبر تخطيط الوحدات الدراسية وتنفيذها من الحاجات المتجددة والمتنوعة التي لابد أن تلائم تطورات المنهج وو اقع التدريس عن بعد التي تفرضه الجائحة في هذه المرحلة حيث لاحظ الباحث من خلال إشر افه على المعلمين وجود صعوبات لدى بعض المعلمين في مهارات تخطيط الدروس عن بعد وتنفيذها.

وعلى مستوى الموضوعات فقد تراوحت درجة الاحتياج بين المرتفعة والمرتفعة جداً فقد جاء بالمرتبة الأولى كل من الموضوعات التالية: تخطيط الوحدات والأنشطة الدراسية وفقاً لأهداف المنهج، واستخدام طرق واستراتيجيات تدريس متنوعة، وتوظيف مجموعة متنوعة من مصادر التعلم وتقنيات التعليم بمتوسط حسابي(٤,٢٥) ولربما يعود ذلك إلى ظهوراتجاهات حديثة متسارعة في استراتيجيات التدريس ومهارات التخطيط ولمواكبة هذه الاتجاهات الحديثة إقامة البرامج

التدريبية التي تنميها بالإضافة إلى أهمية تقنيات التعليم وتوظيفها فالحاجة كبيرة لتدريب المعلمين عليها ولا سيما في ظل الظروف الحالية واعتماد التعليم عن بعد بسبب الجائحة وهذا ما أكده عدد من مشرفي تعليم الرياضيات بالحاجة الكبيرة لهذا النوع من البرامج خاصة في التعليم عن بعد الذي أصبح جزء أساسي من التعليم، وجاء في المرتبة الرابعة استخدام أنشطة التدريس التي تنمي مهارات التفكير الناقد والإبداعي بمتوسط حسابي(٤,١٦) وقد يعود ذلك إلى اهتمام وزارة التعليم بتنمية مهارات التفكير الناقد والابداعي وحاجة المعلمين لبرامج تدريبية تساعدهم على تحقيق أهداف تنمية مهارات التفكير لدى الطلاب ، وجاء في المرتبة الخامسة اختيار الأنشطة التعليمية المتنوعة لتعزيز تنمية الأبعاد المشتركة في المناهج بمتوسط حسابي(٤,٠٨) ولربما يعود ذلك إلى أن هناك مقررات أخرى غير الرياضيات تقوم بتنمية الأبعاد المشتركة بشكل أوضح مع أهمية تنميتها في تدريس الرياضيات من خلال تنوع الأنشطة المقدمة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الزهراني(٢٠١٧م)، وكذلك دراسة المتحمي (٢٠٢١م)، والتي توصلت إلى أن الحاجة مرتفعة للبرامج التدريبية في تخطيط وتنفيذ التدريس مما يعني ضرورة الاستجابة لنتائج الدراسات السابقة في تنزع البرامج التدريبية التي تنمي مهارات تخطيط الوحدات الدراسية وتنفيذها.

السؤال الثاني: ما الحاجات التدريبية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية في تهيئة بيئات تعلم تفاعلية وداعمة للطلاب في ضوء المعايير المهنية من وجهة نظرهم؟

تم احتساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمستوى الاحتياجات التدريبية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية في تهيئة بيئات تعلم تفاعلية وداعمة للطلاب في ضوء المعايير المهنية من وجهة نظرهم والجدول (٨) يوضح نتائج ذلك.

جدول رقم (٨)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة حول حاجاتهم التدريبية في مجال تهيئة بيئات تعلم تفاعلية وداعمة للطلاب في ضوء المعايير المهنية

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدلالة	الترتيب
٣	تنظيم بيئة صفية آمنة وجاذبة.	٤,٤٩	٠,٧٧	٪٨٩	مرتفعة جدا	١
٤	إدارة وقت التدريس بفاعلية لإتمام أنشطة التعلم.	٤,٣٩	٠,٧٠	٪٨٧	مرتفعة جدا	٢
٥	استخدام مجموعة متنوعة من مهارات الاتصال اللفظية وغير اللفظية لتعزيز التعلم.	٤,٣٢	٠,٧٨	٪٨٦	مرتفعة جدا	٣
٢	بناء علاقات مع الطلاب لتعزيز القيم الايجابية وبناء الشخصية.	٤,٢٥	٠,٨٧	٪٨٥	مرتفعة جدا	٤

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدلالة	الترتيب
١	اختيار أنشطة ذات توقعات عالية لبناء قدرات الطلاب على التعلم الذاتي والإبداع.	٣,٩٩	٠,٨٩	٧٩٪	مرتفعة	٥
	المتوسط العام للمجال	٤,٢٩	٠,٥٩			

تظهر البيانات في الجدول (٨) أن مستوى الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية في تهيئة بيئات تعلم تفاعلية وداعمة للطلاب في ضوء المعايير المهنية من وجهة نظرهم

جاءت بدرجة مرتفعة جداً بمتوسط حسابي بلغت قيمته (٤,٢٩) وانحراف معياري (٠,٥٩)، ولربما يعود ذلك إلى أن تهيئة بيئات تعلم تفاعلية وداعمة للطلاب من الموضوعات التي يحتاجها المعلم في كل حصة دراسية وكذلك ظهور اتجاهات حديثة في تهيئة بيئات التعلم التفاعلية حيث لا تقتصر على ضبط الفصل كما في السابق مما جعل الحاجة كبيرة للتدريب عليها، ويدل على وعي المعلمين بتوسع مفهوم تهيئة بيئات تعلم تفاعلية وداعمة للطلاب ليشمل التدريس عن بعد بدل أن كان محصوراً في إدارة الصف، وبعد لقاء عدد من معلمي الرياضيات تبين رغبتهم في بيئات تعلم أفضل وأكثر دافعية للتعلم من خلال برامج تدريبية متخصصة.

وعلى مستوى الموضوعات فقد تراوحت درجة الاحتياج بين مرتفعة جداً ومرتفعة فقد جاء بالمرتبة الأولى: تنظيم بيئة صفية آمنة وجاذبة بمتوسط حسابي(٤,٤٩) ولربما يعود ذلك إلى استشعار المعلمين إلى أهمية تنظيم بيئة صفية آمنة وجاذبة للطلاب وحاجتهم للتدرب عليها وتطبيقها بطرق متنوعة لجذب الطلاب، وجاء في المرتبة الثانية إدارة وقت التدريس بفاعلية لإتمام أنشطة التعلم بمتوسط حسابي(٤,٣٩) وقد يعود ذلك إلى الحاجة لضبط الوقت لا سيما في التعليم عن بعد والتمكن من إتمام أنشطة التعلم، وجاء في المرتبة الثالثة استخدام مجموعة متنوعة من مهارات الاتصال اللفظية وغير اللفظية لتعزيز التعلم بمتوسط حسابي(٤,٣٢) ولربما يعود ذلك إلى حاجة المعلمين للتمكن من مهارات الاتصال اللفظية وغير اللفظية بما يحقق تعزيز التعلم، وجاء في المرتبة الرابعة بناء علاقات مع الطلاب لتعزيز القيم الايجابية وبناء الشخصية بمتوسط حسابي(٤,٢٥) ولربما يعود ذلك إلى قلة التطرق لمثل هذه المواضيع في برامج الاعداد ووجود مقررات غير الرياضيات مرتبطة بالقيم بشكل أوضح، وجاء في المرتبة الخامسة اختيار أنشطة ذات توقعات عالية لبناء قدرات الطلاب على التعلم الذاتي والإبداع بمتوسط حسابي(٣,٩٩) ولربما يعود ذلك إلى أن هناك حاجات تدريبية أكبر لمعلمي الرياضيات واشتراك جميع المقررات الدراسية في تنمية الإبداع والتعلم الذاتي، وبعد لقاء بعض معلمي الرياضيات تبين أن البعض لا يعرف المقصود من العبارتين الأخيرة رغم أهميتها.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الصلاحي(٢٠١٩م)، والتي توصلت إلى أن الحاجة مرتفعة جداً للبرامج التدريبية في تهيئة بيئات التعلم.

السؤال الثالث: ما الحاجات التدريبية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية في تقويم أداء الطالب في ضوء المعايير المهنية من وجهة نظرهم؟

تم احتساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمستوى الاحتياجات التدريبية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية في تقويم أداء الطالب في ضوء المعايير المهنية من وجهة نظرهم والجدول (٩) يوضح نتائج ذلك.

جدول رقم (٩)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة حول حاجاتهم التدريبية في مجال تقويم أداء الطالب في ضوء المعايير المهنية

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدلالة	الترتيب
٤	استخدام نتائج التقويم لتقديم تغذية راجعة بناءة للطلاب وأولياء الأمور.	٤,٢٥	٠,٨٦	٨٥٪	مرتفعة جدا	١
٥	تقديم تقارير تعلم واضحة ودقيقة عن مخرجات تعلم الطلاب.	٤,١٩	٠,٨٢	٨٣٪	مرتفعة	٢
٢	توظيف التقويم التشخيصي والتكويني والختامي لتقويم أداء الطلاب.	٤,١٨	٠,٨٧	٨٣٪	مرتفعة	٣
١	استخدام مجموعة متنوعة وشاملة من أدوات التقويم.	٤,١٥	٠,٧٩	٨٣٪	مرتفعة	٤
٣	تفعيل أساليب التقويم الذاتي للطلاب بفاعلية.	٤,٠٩	٠,٨٧	٨١٪	مرتفعة	٥
	المتوسط العام للمجال	٤,١٧	٠,٦٧			

تظهر البيانات في الجدول (٩) أن مستوى الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية في تقويم أداء الطالب في ضوء المعايير المهنية من وجهة نظرهم جاءت بدرجة مرتفعة بمتوسط حسابي بلغت قيمته (٤,١٧) و انحراف معياري (٠,٦٧)، ولربما يعود ذلك إلى أن حاجة المعلمين إلى الإلمام بمهارات التقويم والتدرب عليها وتطبيقها بكافة مجالاتها وأساليبها، إلا أنه من الملاحظ أن نسبة الاحتياج التدريبي في تقويم أداء الطالب جاء الأقل احتياجاً، وقد يعود ذلك إلى وضوح تقويم أداء الطالب من خلال دليل المعلم بشكل تفصيلي مما يقلل الاحتياج التدريبي من وجهة

نظر المعلمين، وهذا ما أكده عدد من مشرفي الرياضيات ودليل المعلم إلى وضوح أساليب التقويم وكيفية التقويم.

وعلى مستوى الموضوعات فقد تراوحت درجة الاحتياج بين مرتفعة جداً ومرتفعة فقد جاء بالمرتبة الأولى: استخدام نتائج التقويم لتقديم تغذية راجعة بناءة للطلاب وأولياء الأمور بمتوسط حسابي(٤,٢٥) ولربما يعود ذلك إلى حرص المعلمين على الاستفادة من التقويم في تعزيز جوانب القوة ومعالجة نقاط الضعف لدى الطلاب من خلال التدريب على كيفية الاستفادة من نتائج التقويم في تقديم تغذية راجعة للطلاب وأولياء أمورهم ، وجاء في المرتبة الثانية تقديم تقارير تعلم واضحة ودقيقة عن مخرجات تعلم الطلاب بمتوسط حسابي(٤,١٩) وقد يعود ذلك إلى قلة البرامج التدريبية المقدمة في تقارير التعلم الخاصة بمخرجات التعلم، وجاء في المرتبة الثالثة توظيف التقويم التشخيصي والتكويني والختامي لتقويم أداء الطلاب بمتوسط حسابي(٤,١٨) ولربما يعود ذلك إلى أهمية توظيف التقويم لتقويم الطلاب لا سيما التقويم التكويني وحاجة المعلمين للتطوير في هذا الجانب من خلال البرامج التدريبية ، وجاء في المرتبة الرابعة استخدام مجموعة متنوعة وشاملة من أدوات التقويم بمتوسط حسابي(٤,١٥) ولربما يعود ذلك لظهور اتجاهات حديثة في التقويم تسببت بظهور أدوات تقويم متنوعة وحديثة ولمواكبتها زادت الحاجة لبرامج تدريبية في هذا المجال، وجاء في المرتبة الخامسة تفعيل أساليب التقويم الذاتي للطلاب بفاعلية بمتوسط حسابي(٤,٠٩) ولربما يعود ذلك إلى تركيز المعلمين على أدوات التقويم المتنوعة يفوق أساليب التقويم الذاتي للطلاب، وهذا ما أكده عدد من معلمي الرياضيات حيث يرون أن الرياضيات تعتمد على أساليب تقويم محدودة، إلا أن الباحث يؤكد على ضرورة تنوع أساليب التقويم وشمولها وضرورة التدريب على ذلك.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كيلاني والصماد (٢٠١٧م) والتي توصلت إلى أن الحاجة مرتفعة للبرامج التدريبية في تقويم أداء الطالب وأنها تعتبر الأقل احتياجاً بين بقية معايير الممارسة المهنية رغم ارتفاعها.

التوصيات والمقترحات:

- بناء برامج تدريبية جديدة في تخطيط الوحدات الدراسية وتنفيذها وفقاً لاحتياجاتهم التدريبية.
- تقديم برامج تدريبية نوعية في تهيئة بيئات تعلم تفاعلية وداعمة للطلاب وفقاً لاحتياجاتهم التدريبية.
- بناء برامج تدريبية في تقويم أداء الطالب وفقاً لاحتياجاتهم التدريبية.
- إجراء دراسات لتحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي الرياضيات في ضوء المعايير المهنية للمعلمين والاستفادة من عبارات أداة الدراسة الحالية ووضع عبارات فرعية تبسطها.
- تصور مقترح لتطوير الممارسات المهنية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

ابن منظور، لسان العرب (١٩٩٧م) ، *طبعة دار إحياء التراث ومؤسسة التاريخ العربي* . بيروت، لبنان

أبو الحمايل ، أحمد عبدالمجيد (٢٠٠٥م). فعالية برنامج تدريبي مقترح لمعلمي الأحياء بالمملكة العربية السعودية في ضوء احتياجاتهم المهنية ، رسالة دكتوراة (غير منشورة)، كلية التربية ، جامعة عين شمس، مصر.

أبو النصر ، منحت (٢٠٠٩م) مراحل التدريب العملية - تخطيط وتنفيذ وتقويم البرامج التدريبية ، المجموعة العربية للتدريب و النشر ، القاهرة، مصر.

الأحمد ، خالد طه (٢٠٠٥م). تدريب المعلمين من الإعداد إلى التكوين -دار الكتاب الجامعي ، العين ، الإمارات.

البابطين ، فهد عبداش(٢٠١٥م) كفايات المساعد لاختبارات المعلمين - تخصص رياضيات (ابتدائي متوسط -ثانوي). الوطنية للتوزيع ، الطبعة الأولى ، الرياض ، المملكة العربية السعودية.

الترك ، فلاح حمادة (٢٠٠٩م). الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين في محافظات غزة . مؤتمر: المعلم الفلسطيني - الو اقع والمأمول - الجامعة الإسلامية، غزة ، فلسطين ، ص ١- ٣٥

الحربي ، محمد بن صنت (٢٠١٢م). المهارات التدريسية اللازمة لتدريس الرياضيات المطورة - سلسلة ماجروهل – في المرحلة المتوسطة ومدى تو افرها لدى معلمي ومعلمات الرياضيات من وجهة نظر مشرفي ومشرفات الرياضيات ، مجلة دراسات في المناهج والإشراف التربوي ، المجد (٣) ، العدد (٢) ، ص ٢٤٠

الزهر اني، عبدالله(٢٠٢١م) الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة في ضوء متطلبات مدخل التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات (STEM)، المجلد ٣٧، العدد ٦، يونيو ٢٠٢١، الصفحة ١٧٢-٢٢٦

السديري ، محمد أحمد وآخرون (٢٠١٣م). الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود مجلة العلوم التربوية ، كلية التربية جامعة الملك سعود ، الرياض، المملكة العربية السعودية ، ص ١٩ - ٤٢

السكارنة ، بلال خلف (٢٠١١م). الإيداع الإداري ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان، الأردن.

الشايع ، فهد ؛ وعبد الحميد ، عبد الناصر(٢٠١١م). مشروع تطوير مناهج الرياضيات والعلوم الطبيعية في المملكة العربية السعودية - أمل وتحديات . المؤتمر السنوي للعام الر ابع عشر للجمعية المصرية للتربية العملية بمصر، ص ١١٣ - ١٢٨

الطعاني ، حسن أحمد (٢٠٠٢ م). التدريب ، مفهومه ، وفعالياته ، وبناء البرامج التدريبية وتقويمها ، دار الشروق ، عمان و الأردن .

المحتمي، محمد(٢٠٢١م).الاحتياجات التدريبية لمعلمي الرياضيات في ضوء مهارات معلم القرن الحادي والعشرين، المجلد ٢٤، العدد ٥، الربيع ٢٠٢١، الصفحة ٢١٩-٢٧٧

المحيسن ، ابراهيم عبدالله (٢٠٠٦ م). المعلوماتية والتعليم - القواعد والأسس النظرية دار الزمان للنشر والتوزيع ،المدينة المنورة ، السعودية .

الملحم ، محمد ابراهيم (٢٠٢١ م). تأملات في تقرير تيمز ٢٠١٩- الوطنية للتوزيع ، الطبعة الأولى ، الرياض ، المملكة العربية السعودية.

برهوم ، أحمد حمدان (٢٠١٧م) - الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات الفلسطينية الجامعة الإسلامية دراسة حالة ، مجلة الجامعة الإسلامية الدراسات التربوية والنفسية ، المجلد (٢٥) ، العدد (٤)ص ٣٤٧ - ٣٦٩ .

عثمان ، أحمد محمد (٢٠٠٠م)، الحاجات التدريبية لمعلمي الرياضيات العاملين في المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في محافظات شمال فلسطين - رسالة ماجستير غير منشورة) ، جامعة النجاح الوطنية ، نابلس ، فلسطين.

عسيري ، محمد مفرح (٢٠١٤م) الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات الرياضيات لتدريس المنهج المطور من سلسلة ماقروهل التعليمية (McGraw Hill Education) في المرحلة المتوسطة بنجران مجلة تربويات الرياضيات بمصر، المجلد(١٧)، العدد (٧)، ص ٦ - ٦٠

وزارة التربية والتعليم (٢٠١٦). سلسلة كتاب الطالب المرحلة الثانوية - نظام المقررات - الرياض، مكتبة الملك فهد الوطنية.

ثانيا: المراجع الأجنبية

Beaudoin. M. (2004). The Instructors changing Role in Distance Education, The American Journal of Distance Education (2).21-29.

Kenneth, E , Tommy, S. (1992). a survey of Mathematics Teachers needs School Science and Mathematics, 92.(٤)

Okorofor, I. D. (1998). In service training Program in Mathematics education of Elementary School Science and Mathematics. 120(4), 242-248

chool Teachers in Imostate of Nigeria, DAI.48/9.

-Zakaria, F. &Alias, A. (2004).Perceived Professional needs of Mathematics Teachers



تقييم عملية التعلم الإلكتروني في ظل انتشار فيروس كورونا من وجهة نظر هيئة التدريس في كليات الشرق العربي بالمملكة العربية السعودية

أ.د معراج عبد القادر هواري أ. عبد الرحمن بن ضيف الله المالكي



مستخلص البحث:

هدف البحث إلى الكشف عن تقييم التعلم الإلكتروني في ظل انتشار فيروس كورونا من وجهة نظر هيئة التدريسية بكليات الشرق العربي، ولتحقيق أهداف الدراسة جرى الاعتماد على المنهج الوصفي، وتكونت عينة البحث من (٤٢) عضو هيئة تدريس بكليات الشرق العربي ممن قاموا بالتدريس خلال فترة انتشار فيروس كورونا من خلال نظام التعلم الإلكتروني، وجرى جمع البيانات اللازمة باستخدام استبانة وتم تطبيقه على عينة الدراسة. كشفت نتائج الدراسة أن تقييم عينة الدراسة لفاعلية التعلم الإلكتروني في ظل انتشار فيروس كورونا من وجهة نظرهم كان متوسطاً، وجاء تقييمهم لمجال استمرارية التعلم الإلكتروني ومجال معيقات استخدام التعلم الإلكتروني ومجال تفاعل لأعضاء هيئة التدريس مع التعلم الإلكتروني، ومجال تفاعل الطلبة في استخدام التعلم الإلكتروني متوسطًا.

الكلمات المفتاحية: التعلم الإلكتروني، جائحة كورونا، التعليم العالي، كليات الشرق العربي.

Abstract

This study aimed to reveal the effectiveness of e-learning in the light of the spread of the Coronavirus from Arab East Colleges Faculty member perspective. To achieve the goals of the study descriptive approach was used. The study sample consisted of (٤٢) Faculty member from Arab East Colleges who taught during the spread of Coronavirus using the e-learning system. Data were collected through a questionnaire. The results revealed that the effectiveness of e-learning in the light of the spread of the Coronavirus from the study sample perspective was medium, the evaluation of the continuity of e-learning, its obstacles, the interaction of instructors with e-learning and the interaction of students with e-learning in light of the spread of the Coronavirus was medium.

Key words: E-Learning, Corona Virus, High Education, Faculty member, Arab East Colleges**.**





المقدمة:

إن التعلم عن بعد أو التعلم الإلكتروني هو نوع من التعلم طال الحديث عنه والجدل حول ضرورة دمجه في العملية التعليمية؛ قبل جائحة كورونا، إلا أنه أصبح بديل وضرورة ملحة لاستمرار التعليم في ظروف تفرض التباعد الجسدي، ويرى كومي (Koumi, 2006) أن التعلم الإلكتروني جاء نتيجة للتطورات التكنولوجية، خاصة بعد أن تأثرت العملية التعليمية بشكل مباشر بأتمتة الصناعة وتطور تكنولوجيا "الذكاء الصناعي" و"إنترنت الأشياء" (Internet of Things)، وكذلك ثورة تكنولوجيا المعلومات التي اقتحمت الغرفة الصفية وأصبحت جزءا أصيلا منها.

أدت التطورات الكبيرة في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، و انتشار المعرفة الإلكترونية بين الطلبة في المدارس إلى ظهور العديد من الأشكال الجديدة في النظام التعليمي، ونلاحظ أن في العقد الماضي ظهر بشكل أساسي أدوات التدريب والتدريس التي تعتمد على الحاسوب وأساليب التفاعل معه مستفيدة من الشبكات المحلية والأقراص المضغوطة، وتطور في وقتنا الحالي مفهوم التعلم الإلكتروني وامتازت أدو اته باستعمال شبكة الإنترنت. (المطيري،٢٠٢١).

ولعل من الأسباب التي أدت إلى اللجوء لنظام التعليم الإلكتروني وتعميم استخدامه في معظم المؤسسات التعليمية، ما أصبح يعاني منه نظام التعليم التقليدي من قصور كونه يعتمد بشكل كامل على الحفظ والتلقين من خلال تكديس المعلومات دونما تحديث، أي أنها تعتمد على المناهج والمقررات التربوية دون أي تجديد في المحتوى ومسايرة معلوماته من التطور التقني في المجال المعلوماتي الذي يرتبط بالتعلم والتعليم، وهذا ما نلمسه بشكل واضح في عملية التعلم الإلكتروني الذي يعتمد على التكيف مع العملية التعليمية كونها الداعم لتطورات بالمجتمع، من خلال مواكبة التطورات والتغيرات المستجدة والانفجار المعرفي وبالتالي يسعى لتحقيق معايير الجودة بالتعليم من خلال الاعتماد على أدوات الإعلام الجديد التي تعمل على تحريض الاطلاع والإبداع والتحليل لدى الطلبة وصقل قدراتهم ومواهبهم وإمكانياتهم الفكرية الذهنية خصوصاً في وجود إشراف أكاديمي من قبل هيئة التدريس(الحضرواي،٢٠٢٠).

ولكي تستطيع المؤسسات التربوية تحقق الأهداف المنشودة منها لا بد أن تكون مواكبة للمستجدات والتطورات السريعة للتكنولوجيا وللعلم، وعلى المسؤولين عنها أن يعملوا بشكل مستمر على تحديث المناهج، وأن يعدلوا من مصادر التعلم بما يتلاءم مع احتياجات خطط التنمية من أجل إيجاد التكامل بينها مع تحديث الأجهزة التعليمية في تلك المؤسسات في ضوء رؤية إستر اتيجية مستقبلية مواكبة لمجتمع التكنولوجيا وعصر المعلومات من حيث استخدام التكنولوجيا في التعليم (العرب،٢٠١٦).

وبعد اجتياح وباء كورونا معظم دول العالم، وهذا ما فرض على جميع المؤسسات التعليمية التحول من التعليم الوجاهية الذي يتيح التقارب الجسدي، والذي يشكل فرصة لانتقال العدوى إلى التعلم الإلكتروني أو التعليم عن بعد، فقد تعين على ١,٥ مليار طفل وشاب في ١٨٨ دولة حول العالم البقاء في منازلهم بعد إغلاق المدارس ومؤسسات التعليم العالي(Affouneh, Salha, Khlaif 2020) .



مشكلة البحث

تعد بيئة كليات الشرق العربي مثل باقي بيئات الجامعات والكليات التعليمية تتأثر بالعوامل سواءً الخارجية أو الداخلية، حيث واجه العالم جائحة كورونا (كوفيد-١٩) ومن خلال أهميته وعلاقته بشكل مباشر بالعملية التعليمية وبالتحديد مدى فاعلية التعلم الإلكتروني من هنا جاءت مشكلة البحث على التعرف على أسباب المشاكل وتحليلها في كليات الشرق العربي من وجهة نظر هيئة التدريس خلال جائحة كورونا (كوفيد-١٩).

للتعليم الإلكتروني دور مهم وأساسي في إنجاح العملية التعليمية، ففي ظل التطور التكنولوجي الكبير ومع انتشار وسائل الاتصال الحديثة من حاسوب، وشبكة انترنت، ووسائط متعددة، مثل: الصوت، والصورة، والفيديو، وهي وسائل أتاحت المجال لعدد كبير لتلقي التعليم بكل سهولة ويسر، وبأقل وقت وجهد. (دعدوع،2016)

ولكن نظراً للظروف التي يعاني منها العالم بأكمله في الوقت الحالي المتمثلة بانتشار فيروس كورونا، فقد وجدت المؤسسات التعليم العالي نفسها فجأة مجبرة على التحول للتعلم عن بعد لضمان استمرارية عملية التعليم والتعلم، واستخدام شبكة الانترنت والهواتف الذكية والحواسيب في التواصل عن بعد مع الطلبة(Yulia,2020) .

تعد بيئة كليات الشرق العربي مثل باقي بيئات الجامعات والكليات التعليمية تتأثر بالعوامل سواءً الخارجية او الداخلية، حيث واجه العالم جائحة كورونا (كوفيد-١٩) ومن خلال أهميته وعلاقته بشكل مباشر بالعملية التعليمية.

فكليات الشرق العربي هي إحدى الجامعات التي وجدت نفسها فجأة مجبرة على التحول للتعليم الإلكتروني، وتوظيف وسائل تواصل لم تكن متبعة من قبل، كما أن أعضاء هيئة التدريس فيها تواصلوا مع الطلبة بطرائق مختلفة، كما أن بعض أعضاء هيئة التدريس كان يشكك في نتائج الاختبارات الإلكترونية لعدم توافر مؤشرات محسوسة على التزام الطلبة بتعليمات الاختبارات، مما يولد شكوكاً حول فاعلية التعلم الإلكتروني لدى طلبة الجامعة، كما ظهرت بعض المشكلات في تطبيق التعلم الإلكتروني منها ضعف توظيف بعض البرمجيات الخاصة بالتعلم الإلكتروني لأن الكلية التقنية لم تتبع التعلم الإلكتروني أو التعلم عن بعد مسبقاً، إضافة إلى ضعف البنية التحتية للتعليم الإلكتروني الذي يتطلب اعتماد برمجيات محددة وتوفير شبكات انترنت وهواتف ذكية وحواسيب لكل طالب. لذلك فقد ظهرت حاجة ملحة لمعرفة وتقييم فاعلية التعلم الإلكتروني، ومدى تحقيقه لأهداف التعليم، وقدرته على تلبية احتياجات الطلبة و إيجاد بيئة تفاعلية تغني عن التعلم وجهاً لوجه.

أسئلة البحث:

يسعى البحث للإجابة عن السؤال الآتي:

ما مدى فاعلية التعلم الإلكتروني في ظل انتشار فيروس كورونا من وجهة نظر هيئة التدريس المدرسين في كليات الشرق العربي؟

وينبثق عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

١. ما مستوى استمرارية عملية التعلم الإلكتروني في كليات الشرق العربي ؟
٢. ما مستوى معيقات استخدام التعلم الإلكتروني في كليات الشرق العربي ؟
٣. ما مستوى تفاعل أعضاء هيئة التدريس مع التعلم الإلكتروني في كليات الشرق العربي ؟
٤. ما مستوى تفاعل الطلبة مع التعلم الإلكتروني في كليات الشرق العربي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
٥. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة) α =0.05 (في درجة تقدير أعضاء هيئة التدريس في كليات الشرق العربي لو اقع التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا تبعاً لمتغيري (التخصص، والرتبة الأكاديمية)؟

أهداف البحث

يهدف البحث إلى الكشف عن فاعلية التعلم الإلكتروني في ظل انتشار فيروس كورونا من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كليات الشرق العربي.

كما تهدف إلى قياس مستوى استمرارية عملية التعلم الإلكتروني، والكشف عن مستوى معيقات استخدام التعلم الإلكتروني، ومستوى تفاعل الطلبة وأعضاء هيئة التدريس مع التعلم الإلكتروني في كليات الشرق العربي.

أهمية البحث

تأتي أهمية البحث من خلال التركيز على فاعلية التعلم الإلكتروني خلال جائحة كورونا (كوفيد-١٩) في كليات الشرق العربي وتسببت بالآثار السلبية أو الايجابية على العملية التعليمية في جميع الجو انب وبالتحديد في مجال التعلم الإلكتروني.

عموما يمكن تلخيص أهمية هذه الدراسة كما يأتي:

الأهمية النظرية: يمكن للأدب النظري الوارد في هذه الدراسة أن يضيف معرفة جديدة للباحثين، وقد يرفد المكتبة العربية بإطار نظري جديد حول التعلم الإلكتروني في ظل حالات الطوارئ، وقد تفيد الدراسات السابقة التي تُرجمت في هذه الدراسة المهتمين بالتعلم عن بعد ونتائج تطبيقه عالمياً.

الأهمية العملية: تفيد نتائج هذا البحث كليات الشرق العربي ومؤسسات التعليم العالي في تحسين أداء نظام التعلم الإلكتروني، وتطوير الكوادر البشرية والإمكانات المادية والاتجاهات في انتقاء أنماط التعليم المتبعة ووضع الخطط المستقبلية للتوجه للتعلم الإلكتروني كبديل للتعلم وجهاً لوجه، كما يمكن الاستفادة من أداة الدراسة في قياس مدى فاعلية نظام التعلم الإلكتروني في الجامعات، ويستمد البحث أهميته كونه معاصراً لظاهرة و اقعية وهي انتشار فيروس كورونا، ويمكن الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في ظواهر مشابهة كالحروب والأزمات.

فرضيات البحث

في ضوء مشكلة البحث وأهدافه يمكن صياغة الفرضيات التالية:

١. توجد علاقة بين التعلم الإلكتروني والعملية التعليمية في كليات الشـرق العربي خلال جائحة كورونا (كوفيد –١٩)

٢. توجد علاقة بين أعضاء هيئة التدريس والتعلم الإلكتروني خلال جائحة كورونا (كوفيد-١٩

المصطلحات الإجرائية للدراسة:

- **التعلم الإلكتروني**: منظومة تفاعلية ترتبط بالعملية التعليمية التعلمية، وتقوم هذه المنظومة بالاعتماد على وجود بيئة إلكترونية رقمية تعرض للطالب المقررات والأنشطة بواسطة الشبكات الإلكترونية والأجهزة الذكية(Berg, Simonson, 2018) .

ويعرفها الباحثان بأنها العملية المخططة والهادفة التي يتفاعل فيها طلبة كليات الشرق العربي مع أعضاء هيئة التدريس لتحقيق أهداف ونتائج محددة من خلال توظيف البرمجيات التعليمية التفاعلية والشبكات الإلكترونية والأجهزة الذكية لضمان التباعد الجسدي خلال فترة انتشار فيروس كورونا.

- **فيروس كورونا (كوفيد-19)**: هي فصيلة من الفيروسات التي قد تسبب المرض للحيوان والإنسان،وتسبب لدى الإنسان أمراضاً للجهاز التنفسي التي تتراوح حدتها من نزلات البرد الشائعة إلى الأمراض الأشد وخامة مثل متلازمة الشرق الأوسط التنفسية، والمتلازمة التنفسية الحادة الوخيمة (السارس)، ويتسم بسرعة الانتشار(منظمة الصحة العالمية،2019).

- **الفاعلية**: العمل على بلوغ أعلى درجات الإنجازوتحقيق أفضل النتائج بأقل التكاليف. (الكيلاني، 2005)

ويعرفها الباحثان بمستوى تحقيق النتائج التعليمية خلال التفاعل بين طلبة كليات الشرق العربي مع أعضاء هيئة التدريس باستخدام البرمجيات التعليمية التفاعلية والشبكات الإلكترونية والأجهزة الذكية مقارنة بالوقت الذي يتطلبه التعلم وجهاً لوجه.

الإطار النظري: **دور التعلم الإلكتروني في الحد من أثار جائحة كورونا وتطبيقه من قبل المملكة العربية السعودية أثناء الجائحة**

١. **دور التعلم الإلكتروني في الحد من أثار جائحة كورونا**

أثرت جائحة كورونا على التعليم بشكل كبيروبشكل إغلاق المدارس والجامعات الذي تفاقم بسبب أزمة كورونا تحديات كبيرة للطلاب والمعلمين كذلك، حيث لم يتم بناء نظام التعليم أو إعداده ، للتعامل مع مثل هذه الأزمات المفاجئة، وتفتقر العديد من الدول إلى الهياكل اللازمة للحفاظ على التعليم والتعلم الفعال أثناء الإغلاق وتوفير الدعم اللازم الذي يتلقاه الطلاب في المدارس والجامعات، ونعلم أن الأداء الأكاديمي للطلاب تدهور أثناء الوباء و أيضاً أدت الأزمة إلى توسيع الفوارق الاجتماعية والاقتصادية القائمة بجانب تأثير هذه التفاوت على التعلم والنتائج التعليمية، وقد ازداد عدم المساواة في التعليم خلال مرحلة الوباء. في ذروة الوباء، أغلقت خمسة وأربعون دولة في العالم مؤسساتها التعليمية، مما أثر على ١٨٥ مليون

طالب في العالم، ونظرًا لانفجار الموقف، لم يكن المعلمون والإدارات مستعدين لهذا الانتقال واضطروا إلى بناء أنظمة التعلم عن بعد في ظل هذا الوضع (رمضان ومحمود، ٢٠٢٠).

نفذت العديد من الدول أيضاً تدابير لدعم التدريس والتعلم عن بُعد، بدءًا من بث دروس الفيديو عبر التلفزيون واستخدام منصات التعلم عن بعد عبر الإنترنت والعمل على تطوير الأداء المهني عبر الإنترنت وتحسين فرص التعلم وخلق منصات تجمع المعلمين عن بُعد وتبادل الخبرات التعليمية عبر الإنترنت أثناء أزمة كوفيد-١٩. كما أجرت هذه الدول حملات إعلامية تدعم مجابهة الأزمة بالاشتراك مع اليونيسف، لإعلام المعلمين والإداريين والطلاب وأولياء الأمور بالمبادئ التوجيهية للتعلم الآمن والمستدام في ظل كوفيد-١٩ (رمضان وآخرون، ٢٠٢٠).

كان لوباء كوفيد-١٩ أيضًا تأثير خطير على التعليم العالي، حيث أغلقت الجامعات مبانيها وأغلقت البلدان حدودها استجابة لإجراءات الإغلاق. على الرغم من أن مؤسسات التعليم العالي كانت سريعة في استبدال المحاضرات الحضورية بالتعلم عبر الإنترنت، إلا أن هذا الإغلاق أثر على التعلم والامتحانات بالإضافة إلى السلامة والوضع القانوني للطلاب الدوليين في البلد المضيف. ولكن الأهم من ذلك، أن الأزمة تثير تساؤلات حول القيمة التي يقدمها التعليم الجامعي الذي يشمل التواصل والفرص الاجتماعية وكذلك المحتوى التعليمي وللبقاء على صلة بالموضوع، وتحتاج الجامعات إلى إعادة اختراع بيئات التعلم الخاصة بها بحيث تصبح الرقمنة أمر مهم للتفاعل بين الطالب والمعلم، وبالتالي يعتبر التعلم الإلكتروني أمراً مهماً في مواصلة العملية التعليمية رغم وجود الأزمات والطوارئ، وقد مكن التعلم الإلكتروني من تخفيف أثار جائحة كورونا بشكل فعال (محمد صبحى، ٢٠٢٠).

٢. **تطبيق التعلم الإلكتروني من قبل المملكة العربية السعودية أثناء جائحة كورونا**

تعتبر المملكة العربية السعودية واحدة من الدول التي عانت من الأزمة كسائر البلدان الأخرى وقد لجأت لاستخدام التعليم عن بعد باعتباره أحد رو افد التعلم الإلكتروني خلال فصل الربيع لعام ٢٠٢٠ ، حيث تم استطلاع آراء ٣٠٠ طالب جامعي حول آرائهم في التعلم عن بعد وأشارت الردود على الاستطلاع إلى أن التعلم عن بعد كان فعالاً في توفير المعرفة المطلوبة للطلاب أثناء تفشي فيروس كورونا، وأظهرت النتائج أنه على الرغم من أن قلة التفاعل وضعف الاتصال بالإنترنت كانا من العوامل التي تؤثر على التعلم المريح والناجح، إلا أن ٦٣٪ من الطلاب راضون عن أنظمة إدارة التعلم في المملكة، و ٧٥٪ من الطلاب وجدوا أنه من السهل فهم مواد الدورة، و٦٧٪ من الطلاب وجدوا أنه من السهل فهم المهام والتمكين من التعامل معها بشكل جيد ويمكن أن تشجع نتائج الدراسات التي تمت في هذا المجال المؤسسات التعليمية على رقمنة موادها التعليمية في المستقبل، مما يشجع على رقمنة التعليم في كافة المؤسسات التعليمية بغرض مجابهة أي أزمات مستقبلية (محمد صبحى، ٢٠٢٠).

وبالتالي نجد أن الحاجة في المملكة دفعت إلى التعلم الإلكتروني بعد تفشي الوباء، حيث لم يكن هنالك خيار أفضل من التعلم الإلكتروني لمواصلة العملية التعليمية، لذا ذهبت المؤسسات التعليمية إلى استخدام الفصول الافتراضية بدلاً من الفصول التقليدية في تعليم الطلاب، ومن وجهة نظر علم الأوبئة، قد يُنظر إلى هذا على أنه أفضل رد فعل فوري، ولكن بالنسبة للمعلمين، فقد يشكل تحديًا حيث يتعين عليهم

إعادة تنسيق المواد التعليمية بشكل مناسب لتناسب احتياجات الطلاب والبيئة الإلكترونية. وفي ذات الوقت، على الرغم من أن القضايا المرتبطة بتقديم التعلم الإلكتروني قد تمت مناقشتها على نطاق واسع من قبل العديد من الباحثين، لكن لم يتم التطرق إلى القضايا المرتبطة بتقنيات المعلومات المستخدمة في الترويج للأنشطة التعليمية بعد تفشي المرض مثل كوفيد-١٩، وقد نجحت المملكة العربية في توفير منصات تعليمية متميزة ساهمت بشكل كبير في استمرارية التعليم أثناء الجائحة، من خلال توفير كافة إمكانياتها لضمان تعليم الكتروني بجودة عالية (جريدة الرياض، ٢٠٢١).

٣. **ايجابيات وسلبيات التعلم الإلكتروني**

أولاً: ايجابيات التعلم الإلكتروني

كان في السابق يشكل التعليم الحضوري صعوبة أمام الطلاب الذين تواجههم ظروف تعوق حضورهم، لكن في ظلال تعليم الإلكتروني تذللت هذه الصعوبات وأصبح من اليسير حضور العديد كل الدورات العديدة المتاحة عبر الإنترنت والطلاب في منزله، وبالتالي من مزايا التعليم (جورج وجون ،٢٠٢١):-

- **التعلم الإلكتروني ذاتي**:

يمكن للطلاب الذين يدرسون عبر الإنترنت التخطيط لجدولهم الزمني الخاص، دون الحاجة إلى تقديم تضحيات شخصية من أجل تلبية متطلبات الحضور للمؤسسات التعليمية التقليدية، وقد أظهرت البحوث أن التعلم الذاتي يؤدي إلى زيادة رضا الطلاب وتقليل التوتر مما يؤدي إلى تحسين نتائج التعلم لجميع المعنيين وتتضمن بعض مزايا التعلم الذاتي الكفاءة والفعالية والملائمة وقابلية التوسع وإعادة الاستخدام.

- **التركيز على الطالب**

يتضمن التعلم الإلكتروني التعليم المتمحور حول المتعلم، وهي طريقة تعلم حديثة تهدف إلى وضع الطلاب في مركز التركيز، بدلاً من المعلمين، حيث يتمحور التعلم عبر الإنترنت بشكل أساسي حول الطالب، نظرًا لسهولة تنفيذ لوحات مناقشة الطلاب و أنظمة تصنيف الأقران، ويهدف ذلك إلى تعزيز التفاعل بين الطلاب وتعد القدرة على التخطيط والتصميم الكامل لبيئات التعلم الإلكتروني المتمحورة حول الطالب واحدة من أفضل المزايا التي يتمتع بها التعلم الإلكتروني.

- **قلة التكلفة**

نظراً لعدم التنقل والسفر، فهنالك انخفاض في التكاليف التعليمية، حيث يمكن للمؤسسات التعليمية التي تستخدم التعلم الإلكتروني أن تتوقع توفير ٥٠٪ إلى ٧٠٪ من تكاليف التعليم الإجمالية. وقد قدمت جامعة نورث كارولينا في تشارلز وتمثالًا ممتازًا على فعالية التكلفة، حيث إنها تمكنت من توفير ٥،٠٠٠،٠٠٠ دولار أمريكي في عام ٢٠١٠ من خلال التركيز على التعلم الإلكتروني بدلاً من التعلم التقليدي، بالإضافة إلى ذلك، شهدت الجامعة زيادة في إجمالي الطلاب في كلياتها المختلفة، كذلك لا يحتاج التعلم الإلكتروني إلى توفير فصول وقاعات محاضرات وغيرها مما يشكل عبء مالي على المؤسسة التعليمية، بالإضافة إلى ذلك لا تكون هنالك حاجة إلى طباعة كتب وغيرها من المواد المصاحبة.

- **أساليب التعلم الفردية**

يأخذ التعلم الإلكتروني في الاعتبار الفروق الفردية بين المتعلمين، ويسمح للطلاب بممارسة أساليب التعلم الفردية الخاصة بهم،حيث لا يُطلب من الطلاب دائمًا اجتياز جميع الدورات غير المرغوب فيها في المناهج الدراسية ويمكنهم اختيار موضوعات محددة تهمهم. جميع الطلاب لديهم أنماط تعلم مختلفة ولن يكون هناك حل واحد يناسب الجميع والذي يتناسب مع جميع الطلاب في وقت واحد وهذا هو السبب في أن طرق التعلم الفردية هي من أعظم مزايا التعلم الإلكتروني.

- **بيئات تعلم قابلة للتخصيص**

وجد الباحثون أن الموظفين الذين يعملون في بيئات خالية من الصور والنباتات والهدايا التذكارية وغيرها أقل إنتاجية بنسبة ١٥٪ من أولئك الذين يعملون في ظل هذه الأشياء المذكورة وينطبق هذا أيضاً على السياق التعليمي، فالطلاب الذين ليس لديهم بيئة تعليمية جاذبة ينعكس على أدائهم التعليمي وهذا غير متوفر في فصول التعليم التقليدي، حيث أن هنالك بيئة تعليمية واحدة لكل الطلاب ولا يكون للطالب رأي في اختيار بيئته التعليمية، وقد لا يناسب هذا النظام بعضهم، لكن في ظل التعلم الإلكتروني بإمكان الطالب اختيار البيئة التي تناسبه.

- **استخدام التعلم الإلكتروني في تحليل بيانات الطلاب**

يمكن التعلم الإلكتروني المؤسسات التعليمية من تحليل بيانات الطلاب بشكل أكثر فاعلية من أي شكل آخر من أشكال التعلم التقليدية ويمكن للمؤسسات التعليمية من خلال ذلك تحسين موادها التعليمية و تعزيز نتائج التعلم بطرق مختلفة وتوفير المحتوى التعليمي بالطريقة التي تناسب هؤلاء الطلاب بعد التعرف على تفضيلاتهم من خلال هذا التحليل مما يفيد كثيراً في الحد من تسرب الطلاب من المؤسسات التعليمية.

- **القضاء على ندرة المعلمين**

يكون من الصعب في أحيان كثيرة حل مشكلة نقص المعلمين ولكن واحدة من مزايا التعلم الإلكتروني هي مكافحة ندرة المعلمين ؛ حيث يمكن تقديم المحاضرات والدورات من خلال التعلم الإلكتروني من قبل معلم أو اثنين من المعلمين المؤهلين وذوي الخبرة لآلاف أو ملايين الطلاب، وبالتالي يمكن أن يلغي التعلم الإلكتروني الحاجة إلى الاحتفاظ بقوى عاملة تدريسية ضخمة ويكون بدلاً من التركيز على استقطاب وتوظيف المزيد من المعلمين ينبغي التركيز على تمكين المعلمين المؤهلين وذوي الخبرة من تقديم موادهم إلى نطاق أوسع من الطلاب من خلال التعلم الإلكتروني وبجودة عالية.

- **التعلم الإلكتروني صديق للبيئة**

يعمل التعلم الإلكتروني على خفض نسب انبعاث ثاني أكسيد الكربون وتوفير الطاقة مقارنة بالتعلم الإلكتروني الذي تصاحبه حركة وتنقل إلى دور التعليم، كذلك كون التعلم الإلكتروني هو طريقة تعلم غير ورقية، فإنه لا يساهم في العديد من القضايا البيئية المرتبطة بإنتاج الورق فعلى سبيل المثال، ليست هناك حاجة لقطع الأشجار من أجل الورق أو إنشاء مصانع إنتاج السليلوز الورقي المعروف أنها تسبب تلوثًا جويًا في المناطق المحيطة (مايكل كروجر، ٢٠٢٠).

- **التعلم الإلكتروني موفر للوقت**

يقلل التعلم الإلكتروني وقت التعلم بنسبة ٢٥٪ إلى ٦٠٪ مقارنة بالتعلم التقليدي في الفصول الدراسية، ففي المؤسسات التعليمية التقليدية، يعد إجراء تغييرات على المناهج الدراسية عملية طويلة ومعقدة غالبًا ما يتم تجنبها بسبب تعقيدها. ومع ذلك، في حالة التعلم الإلكتروني، يمكن تقديم الدروس وتحديثها بسرعة وكفاءة عالية وأحيانًا في غضون أيام قليلة،فهذه التغييرات في المواد التعليمية لا تستند فقط إلى النظرية بل على الأدلة الحقيقية(مايكل كروجر، ٢٠٢٠).

- **التعلم الإلكتروني يحد من الاختناق المروري**

يقلل التعلم الإلكتروني من حركة الطلاب وتنقلهم مما يحد من الزحمة والاختناق المروري، لا سيما أن الطلاب في الغالب يذهبون ويخرجون من مؤسساتهم التعليمية في أوقات متقاربة مما يخلق اختناق وزحمة مرورية، قد تسبب أحياناً شللاً مرورية، وفي ظل التعلم الإلكتروني يمكن تفادي هذه المعضلة.

- **استخدام التعلم الإلكتروني في أوقات الأزمات**

أيضاً من مز ايا و ايجابيات التعلم الإلكتروني هو التمكين من استمرارية العملية التعليمية، حتى في ظل الأزمات كما حدث أثناء أزمة كورونا حيث لعب التعلم الإلكتروني دوراً هاماً في استمرار التعليم، وهذا لا يقدمه التعليم التقليدي، فإذا حدثت أي أزمة تعوق الحركة سوف ينعكس على استمرارية التعليم(مايكل كروجر، ٢٠٢٠).

ثانياً: سلبيات التعلم الإلكتروني

هنالك عدد من السلبيات للتعليم الإلكتروني أبرزها هي(جورج و آخرون،٢٠٢١):-

- **الافتقار إلى التفاعل الاجتماعي**

يعد التعلم الإلكتروني أحد أسباب العزلة الاجتماعية لأن الطالب لم يعد يرى معلميه وزملائك في الفصل وجهًا لوجه، مما يكون يحول دون التفاعل الاجتماعي.

- **صعوبة الوصول إلى مصادر التعلم الإلكتروني**

لم يكن الانترنت والتعلم الإلكتروني متوفر لدى كافة الطالب، لاسيما الطلاب الذين يقطنون في المناطق الريفية والمناطق ذات الخدمات الضعيفة، وكذلك الأسر ذات الدخل المحدود، فحتى توفير الأجهزة ذات الجودة العالية لم يكن متاح لكافة الطلاب.

- **سهولة الغش**

من سلبيات التعلم الإلكتروني سهولة الغش في الواجبات والامتحانات الأكاديمية، حيث لا توجد مر اقبة على الطلاب باعتبارهم في منآي عن معلميهم ويكون أيضاً من السهل على الطلاب عبر الإنترنت مشاركة الإجابات والتلاعب فيها (مايكل كروجر، ٢٠٢٠).

- **الحاجة لدافع ذاتي ومهارات لإدارة الوقت المناسب**

لابد للطالب في التعلم الإلكتروني أن يمتلك الدافع الذاتي للتعليم والقدرة على إدارة الوقت، حيث لا تكون هنالك مر اقبة على الطالب من قبل المعلمين من حيث إقباله على التعليم وإدارته لوقته في ظل قيامه بأشياء أخرى، وهذه واحدة من سلبيات التعلم الإلكتروني حيث لا يهتم الكثير من الطلاب بمهامهم الأكاديمية بسبب عدم وجود مر اقبة عليه(مايكل كروجر، ٢٠٢٠).

- **التركيز على الجانب النظري في التعليم**

أيضاً من سلبيات التعلم الإلكتروني هو التركيز على الجوانب النظرية في الطرح والتقديم دون أن يكون هنالك تركيز أو تضمين للجوانب العملية في الغالب، فالعملية التعليمية في التعلم الإلكتروني لا تتطلب سوى أداة ذكية والوصول إلى الإنترنت(جورج و آخرون،٢٠٢١).

الدراسات السابقة:

جرى الاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الدراسة بالبحث، وجرى ترتيبها من الأقدم إلى الأحدث كما يلي:

دراسة جراها كل من(Draissi, Yong, 2020) هدفت إلى معرفة خطة الاستجابة لتفشي مرض (COVID-19) وتنفيذ التعليم عن بعد في الجامعات المغربية، في هذه الدراسة قام الباحثون بفحص وثائق مختلفة تتكون من مقالات إخبارية خاصة بالصحف اليومية والتقارير والإشعارات من موقع الجامعات. استخدمت الدراسة منهج تحليل المحتوى، وأشارت نتائج الدراسة أن الأمر المقلق هو أن جائحة-COVID 19يتحدى الجامعات لمواصلة التغلب على الصعوبات التي تواجه كل من الطلاب والأساتذة، والاستثمار في البحث العلمي وجهودها المستمرة لاكتشاف لقاح. واستندت أساليب التدريس الجديدة إلى زيادة الاستقلالية للطالب، وكانت الواجبات الإضافية المخصصة للأساتذة للحفاظ على زخم أعمالهم من المنزل، وتوفير حرية الوصول إلى عدد قليل من منصات التعلم الإلكتروني المدفوعة أو قواعد بيانات.

وقام (Sahu,2020) بدراسة هدفت إلى معرفة تأثير إغلاق الجامعات بسبب فيروس كورونا(COVID-19)على التعليم والصحة العقلية للطلاب وهيئة التدريس، فقد نشأ في ووهان الصينية الفيروس التاجي الجديد(COVID-19) وقد انتشر بسرعة في جميع أنحاء العالم, وبذلك قام عدد كبير من الجامعات بتأجيل أو إلغاء جميع الأنشطة الجامعية، واتخذت الجامعات تدابير مكثفة لحماية جميع الطلاب والموظفين من المرض شديد العدوى، قام أعضاء هيئة التدريس بالانتقال إلى نظام التدريس الإلكتروني، ويسلط البحث الضوء على التأثير المحتمل لانتشار COVID-19 على التعليم والصحة النفسية للطلاب، وقد أظهرت نتائج الدراسة أنه على الجامعات تنفيذ القوانين لإبطاء انتشار الفيروس, ويجب أن يتلقى الطلاب والموظفون معلومات منتظمة من خلال البريد الإلكتروني,ويجب أن تكون صحة وسلامة الطلاب والموظفين على رأس الأولويات, ويجب أن تكون خدمات الاستشارة متاحة لدعم الصحة العقلية للطلاب, و أيضا على السلطات تحمل مسؤولية ضمان الغذاء والسكن للطلاب الدوليين, وعلى أعضاء هيئة التدريس الاهتمام بالتكنولوجيا بشكل دقيق لجعل تجارب الطلبة مع التعلم غنيًا وفعالًا.

و قام (Yulia,2020)بدراسة وصفية هدفت إلى توضيح طرق تأثير جائحة كورونا على إعادة تشكيل التعليم في اندونيسيا، حيث شرحت أنواع واستراتيجيات التعلم التي يستخدمها المدرسون في العالم عبر الانترنت بسبب إغلاق الجامعات للحد من انتشار فيروس كورونا الوبائي, كما وضحت الدراسة مزايا وفعالية استخدام التعلم من خلال الانترنت, حيث خلصت الدراسة إلى أن هناك سرعة عالية لتأثير وباء كورونا على نظام التعليم، حيث تراجع أسلوب التعليم التقليدي لينتشر بدلا منه التعلم من خلال الانترنت

لكونه يدعم التعلم من المنزل وبالتالي يقلل اختلاط الأفراد ببعضهم، ويقلل انتشار الفيروس، وأثبتت الدراسة أهمية استخدام الاستراتيجيات المختلفة لزيادة سلاسة وتحسين التعليم من خلال الانترنت.

وفي دراسة أجراها(Basilaia, Kvavadze, 2020)هدفت إلى دراسة تجربة الانتقال من التعليم في المدراس إلى التعلم عبر الانترنت خلال انتشار وباء فيروس كورونا في جورجيا، حيث أسندت على إحصائيات الأسبوع الأول من عملية التدريس في إحدى المدارس الخاصة وتجربتها في الانتقال من التعليم وجهاً لوجه إلى التعلم الإلكتروني خلال جائحة كورونا، حيث قامت بمناقشة نتائج التعليم عبر الإنترنت وتم استخدام منصتي EduPage وGsuite في العملية التعليمية، واستنادا إلى إحصائيات الأسبوع الأول من عملية التدريس عبر الإنترنت توصل الباحثان إلى أن الانتقال بين التعليم التقليدي والتعليم عبر الانترنت كان ناجحا، ويمكن الاستفادة من النظام والمهارات التي اكتسبها المعلمون والطلاب وإدارة المدرسة في فترة ما بعد الوباء في حالات مختلفة مثل ذوي الاحتياجات الخاصة الذين هم بحاجة لساعات إضافية،أو من خلال زيادة فاعلية التدريس الجماعي أوزيادة الاستقلالية لدى الطالب والحصول على مهارات جديدة.

وأجرى (Hodges, Moore, Lockee, Trust, BondH, 2020) دراسة هدفت إلى الكشف عن الفرق بين التدريس عن بعد في حالات الطوارئ والتعليم عبر الانترنت، حيث قام الباحثون بتصميم نموذج مكون من شروط تقييم ومجموعة من الأسئلة التي يمكن من خلالها تقييم التدريس عن بعد في حالات الطوارئ، وقياس مدى نجاح تجارب التعليم عن بعد عبر الانترنت، وخلصت الدراسة إلى اختلاف تجارب التعلم عبر الإنترنت عن التعلم في حالات الطوارئ من حيث جودة التخطيط، ومن حيث الدورات المقدمة عبر الإنترنت استجابة لأزمة أو كارثة، ويجب على الكليات والجامعات التي تعمل على الحفاظ على التعليم أثناء جائحة COVID-19.

وقام (Favale, Soro, Trevisan, Drago, Mellia, 2020) بدراسة هدفت إلى تحليل تأثير تطبيق الإغلاق على حركة المرور في الحرم الجامعي والتعلم الإلكتروني أثناء جائحة COVID-19وكيفية تغيير الوباء لحركة المرور داخل الحرم الجامعيPolitecnico di Torino، والتعاون في استخدام المنصات الخاصة بالتعلم عن بعد، وتبني التدريس عن بعد بالإضافة للبحث عن التغييرات غير المرغوب فيها في حركة المرور (الضارة). وأشارت النتائج بعد تحليل التغييرات التي تمت دراستها إلى إثبات قدرة الانترنت على التعامل مع الحاجة المفاجئة، وأن منصات العمل عن بعد والتعلم الإلكتروني والتعاون عبر الانترنت هي حل قابل للتطبيق للتعامل مع سياسة التباعد الاجتماعي أثناء جائحة COVID-19، وسهولة السيطرة على حركة المرور في الحرم الجامعي عند اعتماد التعلم الإلكتروني.

دراسة (Aljaser,2019) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية بيئة التعلم الإلكتروني في تطوير التحصيل الأكاديمي الاتجاه نحو تعلم اللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي. حيث تم تصميم بيئة التعلم الإلكتروني وإعداد اختبار ومقياس لتقييم الاتجاه نحو تعلم اللغة الإنجليزية، وتم تطبيق المنهج شبه التجريبي على عينة من طلاب الصف الخامس، مقسمة إلى مجموعة ضابطة تدرس من خلال الطريقة التقليدية، ومجموعة تجريبية تدرس من خلال بيئة التعلم الإلكتروني. وأظهرت نتائج الدراسة

وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في كل من اختبار ما بعد التحصيل ومقياس الاتجاه نحو تعلم اللغة الإنجليزية.

وفي دراسة أجراها (Bashir,2019) هدفت إلى نمذجة تفاعل التعلم الإلكتروني ورضا المتعلم ونيات التعلم المستمر في مؤسسات التعليم العالي الأوغندية، واعتمدت هذه الدراسة على المنهج المسحي، ودرست فاعلية التعلم الإلكتروني التي تم ربطها برضا المتعلم ونيات التعلم المستمر، وتم جمع البيانات باستخدام استبانة مكون من 28فقرة، وتم تطبيقه على 232 متعلمًا. كشف النتائج أن تفاعل التعلم الإلكتروني يتألف من هيكل ثلاثي العوامل: وهو واجهة المتعلم، وتفاعل التغذية الراجعة، بالإضافة إلى محتوى التعلم.

الدراسة الميدانية:

الطريقة والإجراءات:

يتناول هذا الجزء وصف منهجية الدراسة، و أفرادها، كما يتناول وصفا لأدوات الدراسة وإجراءاتها والمعالجة الإحصائية التي استخدمت فيها.

منهج الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة في إجراءاتها على المنهج الوصفي التحليلي، الذي يعتمد على جمع البيانات من عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس باستخدام الاستبانة المعدة لأغراض هذه الدراسة، ودراسة استجابات أعضاء هيئة التدريسوتحليلها.

أفراد العينة:

طبقت هذه الدراسة على عينة مكونة من (٤٢) عضو تدريس من أعضاء هيئة التدريس في جامعة كليات الشرق العربي، حيث تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية من مجتمع الدراسة المكون من (٦٢) عضة هيئة تدريس في كليات الشرق العربي في الفصل الأول لعام ٢٠٢١-٢٠٢٢ من مختلف التخصصات بكليات الشرق العربي، حيث تم التواصل معهم من خلال وسائل الاتصال الاجتماعي.

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف هذه الدراسة, قام الباحثان ببناء استبانة مكونة من (٤٠) فقرة، وتم توجيهها لأعضاء هيئة التدريس بكليات الشرق العربي الذين مارسوا التعلم الإلكتروني خلال أزمة انتشار فيروس كورونا, وتم تطوير الاستبيان من خلال الاطلاع على دراسات تناولت التعلم الإلكتروني كدراسة (Yulia,2020) ودراسة (Basilaia, Kvavadze, 2020), كما استفاد الباحثان من المقاييس المستخدمة في الدراسات السابقة، واختار بعض الفقرات وأعادت صياغتها، وصاغت بعض الفقرات في ضوء الأدب النظري المتشكل لديها عن التعلم عن بعد، وقد تكونت الاستبانة بصورتها النهائية من (٤٠) فقرة يقابلها تدريج خماسي (أو افق بشدة=5, أو افق=4, محايد=3, لا أو افق=2, لا أو افق بشدة=1) وتوزعت فقرات الاستبانة على أربعة مجالات هي:

- استمرارية التعلم الإلكتروني: تضمن هذا المجال (14) فقرة.

- معيقات التعلم الإلكتروني: تضمن هذا المجال (10) فقرات.
- تفاعل المدرسين مع التعلم الإلكتروني: تضمن هذا المجال (10) فقرات.
- تفاعل الطلبة مع التعلم الإلكتروني: تضمن هذا المجال (6) فقرات.

صدق أداة الدراسة:

جرى عرض الاستبانة بصورتها الأولية على أربع محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في ميدان البحث العلمي والتدريس في كل كليات الشرق العربي خاصة بقسم علوم التربية وذلك بهدف تحكيم فقرات الاستبانة، ومعرفة مدى وضوح فقراتها وشموليتها لكافة جوانب التعلم الإلكتروني في ظل انتشار فيروس كورونا من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كليات الشرق العربي، وكذلك ملائمة صياغة الفقرات، وإبداء الرأي في طريقة تصحيح الاستبانة، وقد تركزت آراء المحكمين على إعادة الصياغة اللغوية لبعض الفقرات.

ثبات أداة الدراسة:

تم قياس ثبات أداة الدارسة (الإستبانة) باستخدام (معادلة ألفا كرونباخ)، ويوضح الجدول رقم (٠١) معامل الثبات لفاعلية التعلم الإلكتروني في ظل انتشار فيروس كورونا من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كليات الشرق العربي.

جدول رقم (٠١):

قيمة معاملات ألفا كرونباخ لفاعلية التعلم الإلكتروني في ظل انتشار فيروس كورونا من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كليات الشرق العربي

الفقرات	عدد الفقرات	قيمة معامل ألفا كرونباخ
المعلومات الشخصية	٤	٠,٩٢٤
ما مستوى استمرارية عملية التعلم الإلكتروني في كليات الشرق العربي في ظل انتشار فيروس كورونا	١٤	٠,٨٤٧
ما مستوى معوقات استخدام التعلم الإلكتروني في كليات الشرق العربي في ظل انتشار فيروس كورونا؟	١٠	٠,٧٩٩
ما مستوى تفاعل أعضاء هيئة التدريس مع التعلم الإلكتروني في كليات الشرق العربي في ظل أزمة كورونا "؟	١٠	٠,٨٢٤
ما مستوى تفاعل الطلبة مع التعلم الإلكتروني في كليات الشرق العربي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟	٦	٠,٧٩٨
الثبات العام		٠,٨٣٨

ويتضح من الجدول رقم (٠١) أن قيم معامل ألفا كرونباخ لفاعلية التعلم الإلكتروني في ظل انتشار فيروس كورونا ولجميع عبارات الاستبانة بالتطبيق على أعضاء هيئة التدريس بكليات الشرق العربي

(٠,٨٣٨) وتعد هذه القيم مرتفعة لمدى ثبات أداة الدارسة الأمر الذي يشير إلى ثبات النتائج التي يمكن أن تسفر عنها أداة الدارسة الميدانية عند تطبيقها.

التحليل الإحصائي:

جرى جمع البيانات باستخدام أداة الدراسة وهي الاستبانة، ومن ثم تفريغها في البرنامج الإحصائي (SPSS) لتحليل بيانات الدراسة بعد ترميز الإجابات. حيث تم استخدام الإحصاء الوصفي لحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

النتائج:

جرى عرض النتائج وتحليلها في ضوء تسلسل أسئلة الدراسة كما يلي:

لتحليل هذه الاستبانة جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالاتها الأربع، وكانت النتائج كما يلي:

النتائج المتعلقة بالأسئلة الفرعية:

النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الأول:

السؤال الفرعي الأول: "ما مستوى استمرارية عملية التعلم الإلكتروني في كليات الشرق العربي في ظل انتشار فيروس كورونا"؟

ويوضح الجدول رقم (٠٢) المتوسطات الحسابية لكل عبارة من عبارات "ما مستوى استمرارية عملية التعلم الإلكتروني في كليات الشرق العربي في ظل انتشار فيروس كورونا"؟

جدول رقم (٠٢)

المتوسطات الحسابية لعبارات "ما مستوى استمرارية عملية التعلم الإلكتروني في كليات الشرق العربي في ظل انتشار فيروس كورونا"؟

	العبارات	كبيرة جدا (٥)	كبيرة (٤)	متوسطة (٣)	قليلة (٢)	قليلة جدا (١)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	تم تدريب الطلبة من قبل الكلية على استخدام التعلم الإلكتروني من خلال إعطائهم الدعم والاحتياجات التأهيلية خلال الجائحة	٥	٢١	١١	٣	٢	٣,٥٧	٠,٨٠٤**	١٣
٢	التقنيات المتبعة في التعلم الإلكتروني فعالة وتغطي كافة جوانب المنهاج	١٠	١٨	١٠	٣	١	٣,٧٨	٠,٨٧٤**	٣

	العبارات	كبيرة جدا (٥)	كبيرة (٤)	متوسطة (٣)	قليلة (٢)	قليلة جدا (١)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٣	هناك سلاسة في الانتقال من التعليم التقليدي إلى التعلم الإلكتروني في ظل أزمة كورونا	١٠	١٦	١١	٤	١	٣,٧١	٠,٨٥٣**	٧
٤	أشعر بالرضا عن استخدام نظام التعلم الإلكتروني كبديل عن نظام التعليم الوجاهي في ظل أزمة كورونا	١١	١٧	١١	١	٢	٣,٨٠	٠,٨٣١**	٢
٥	ارسال واستلام المواد التعليمية عن بعد كان دون عوائق فنية	١٠	١٠	٢٠	١	١	٣,٦٤	٠,٨٨٩**	١٠
٦	توفر الكلية دورات إلكترونية ارشادية تدريبية توضح الية استخدام نظام التعلم الإلكتروني للمدرسين أثناء أزمة كورونا	٨	١١	١٦	٦	١	٣,٤٥	٠,٤٩١**	١٤
٧	يمتلك المدرسون مهارات كافية لتصميم وإنتاج محتوى الكتروني فعال	١٠	١٤	١٥	٢	١	٣,٧١	٠,٤٣٧**	٧
٨	تصميم الموقع الذي وفرته الكلية للتعليم الإلكتروني تسهل عرض المادة بطريقة شيقة	١٢	١٣	١٢	٤	١	٣,٧٣	٠,٨٧٠**	٥
٩	نظام التعلم الإلكتروني يوفر تواصلا مباشرا بين أعضاء النظام التعليمي (الادارة، المدرس، الطالب)	١٠	١٤	١٤	٣	١	٣,٦٤	٠,٧٨١**	١٠
١٠	توفر الكلية دعم فني ملائم لتسهيل توظيف التكنولوجيا في المادة التعليمية	١٠	١٣	١٥	٢	٢	٣,٦٤	٠,٦٢٨**	١٠
١١	تساهم تقنية التعلم الإلكتروني بفاعلية في استمرارية ونجاح العملية التعليمية في ظل أزمة كورونا	١١	١٣	١٤	٣	١	٣,٧١	٠,٧٠٠**	٧

	العبارات	كبيرة جدا (٥)	كبيرة (٤)	متوسطة (٣)	قليلة (٢)	قليلة جدا (١)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١٢	الدعم اللوجستي من الكلية متوفر لمتابعة العملية التعليمية	١٢	١٣	١٤	١	٢	٣,٧٦	٠,٨٢٤**	٤
١٣	تم توفير دليل لاستخدام الموقع الخاص بالمادة التعليمية للطلبة	٨	١٦	١٣	٣	٢	٣,٥٩	0.903**	١٢
١٤	إدارة الكلية تقوم بتقييم مستمر لآلية التدريس عن بعد	١٣	١٣	١٣	٢	١	٣,٨٣	0.967**	١
المتوسط الحسابي العام لعبارات "ما مستوى استمرارية عملية التعلم الإلكتروني في كليات الشرق العربي في ظل انتشار فيروس كورونا"؟							٣,٦٨		

ويتضح من الجدول رقم (٠٢) أن المتوسط الحسابي العام لعبارات ما مستوى استمرارية عملية التعلم الإلكتروني في كليات الشرق العربي في ظل انتشار فيروس كورونا"؟ بلغ (٣,٦٨) درجة من أصل (٥) وهو متوسط يشير إلى تو افر مستوى استمرارية عملية التعلم الإلكتروني في كليات الشرق العربي في ظل انتشار فيروس كورونا بدرجة مرتفعة حيث بلغت نسبة التو افر ٧٣,٦٪.

وفيما يتعلق بالعبارات الفرعية لمستوى استمرارية عملية التعلم الإلكتروني في كليات الشرق العربي في ظل انتشار فيروس كورونا" فقد جاء ترتيب العبارات الخاصة به على النحو التالي:

- جاءت العبارة "إدارة الكلية تقوم بتقييم مستمر لآلية التدريس عن بعد" في المرتبة الأولى بين عبارات مستوى استمرارية عملية التعلم الإلكتروني في كليات الشرق العربي في ظل انتشار فيروس كورونا بمتوسط بلغ (٣,٨٣) درجة من أصل (٥) وهو متوسط يشير إلى تو افر هذا المتغير بدرجة مرتفعة وبنسبة تو افر بلغت٧٦,٦٪.
- جاءت العبارة "أشعر بالرضا عن استخدام نظام التعلم الإلكتروني كبديل عن نظام التعليم الوجاهي في ظل أزمة كورونا" في المرتبة الثانية بين عبارات مستوى استمرارية عملية التعلم الإلكتروني في كليات الشرق العربي في ظل انتشار فيروس كورونا بمتوسط بلغ (٣,٨٠) درجة من أصل (٥) وهو متوسط يشير إلى تو افر هذا المتغير بدرجة مرتفعة وبنسبة تو افر بلغت٧٦٪.
- جاءت العبارة "التقنيات المتبعة في التعلم الإلكتروني فعالة وتغطي كافة جو انب المنهاج" في المرتبة الثالثة بين عبارات مستوى استمرارية عملية التعلم الإلكتروني في كليات الشرق العربي في ظل انتشار فيروس كورونا بمتوسط بلغ (٣,٧٨) درجة من أصل (٥) وهو متوسط يشير إلى تو افر هذا المتغير بدرجة مرتفعة وبنسبة تو افر بلغت٧٥,٦٪.
- جاءت العبارة "الدعم اللوجستي من الكلية متوفر لمتابعة العملية التعليمية" في المرتبة الر ابعة بين عبارات مستوى استمرارية عملية التعلم الإلكتروني في كليات الشرق العربي في ظل انتشار فيروس

كورونا بمتوسط بلغ (٣,٧٦) درجة من أصل (٥) وهو متوسط يشير إلى تو افر هذا المتغير بدرجة مرتفعة وبنسبة تو افر بلغت٧٥,٢٪.

- جاءت العبارة "تصميم الموقع الذي وفرته الكلية للتعليم الإلكتروني تسهل عرض المادة بطريقة شيقة" في المرتبة الخامسة بين عبارات مستوى استمرارية عملية التعلم الإلكتروني في كليات الشرق العربي في ظل انتشار فيروس كورونا بمتوسط بلغ (٣,٧٣) درجة من أصل (٥) وهو متوسط يشير إلى تو افر هذا المتغير بدرجة مرتفعة وبنسبة تو افر بلغت٧٤,٦٪.
- جاءت العبارات "تساهم تقنية التعلم الإلكتروني بفاعلية في استمرارية ونجاح العملية التعليمية في ظل أزمة كورونا" " نظام التعلم الإلكتروني يوفر تواصلا مباشرا بين أعضاء النظام التعليمي (الادارة، المدرس، الطالب)" "يمتلك المدرسون مهارات كافية لتصميم و إنتاج محتوى الكتروني فعال " في المرتبة (السادسة ، السابعة ، الثامنة) بين عبارات مستوى استمرارية عملية التعلم الإلكتروني في كليات الشرق العربي في ظل انتشار فيروس كورونا بمتوسط بلغ (٣,٧١) درجة من أصل (٥) بالتساوي بين العبارات وهو متوسط يشير إلى تو افر هذا المتغير بدرجة مرتفعة وبنسبة تو افر بلغت٧٤,٢٪.
- جاءت العبارات "توفر الكلية دعم فني ملائم لتسهيل توظيف التكنولوجيا في المادة التعليمية" " يمتلك المدرسون مهارات كافية لتصميم و إنتاج محتوى الكتروني فعال " "إرسال واستلام المواد التعليمية عن بعد كان دون عو ائق فنية " في المرتبة (التاسعة ، العاشرة ، الحادية عشر)بين عبارات مستوى استمرارية عملية التعلم الإلكتروني في كليات الشرق العربي في ظل انتشار فيروس كورونا بمتوسط بلغ (٣,٦٤) درجة من أصل (٥) بنفس المتوسط الحسابي للعبارات وهو متوسط يشير إلى تو افر هذا المتغير بدرجة مرتفعة وبنسبة تو افر بلغت٧٢,٨٪.
- جاءت العبارة "تم توفير دليل لاستخدام الموقع الخاص بالمادة التعليمية للطلبة" في المرتبة الثانية عشر بين عبارات مستوى استمرارية عملية التعلم الإلكتروني في كليات الشرق العربي في ظل انتشار فيروس كورونا بمتوسط بلغ (٣,٥٩) درجة من أصل (٥) وهو متوسط يشير إلى تو افر هذا المتغير بدرجة مرتفعة وبنسبة تو افر بلغت٧١,٨٪.
- جاءت العبارة "تم تدريب الطلبة من قبل الكلية على استخدام التعلم الإلكتروني من خلال اعطائهم الدعم والاحتياجات التأهيلية خلال الجائحة" في المرتبة الثالثة عشر بين عبارات مستوى استمرارية عملية التعلم الإلكتروني في كليات الشرق العربي في ظل انتشار فيروس كورونا بمتوسط بلغ (٣,٥٧) درجة من أصل (٥) وهو متوسط يشير إلى تو افر هذا المتغير بدرجة مرتفعة وبنسبة تو افر بلغت٧١,٤٪.
- جاءت العبارة "توفر الكلية دورات إلكترونية إرشادية تدريبية توضح آلية استخدام نظام التعلم الإلكتروني للمدرسين أثناء أزمة كورونا" في المرتبة الر ابعة عشر بين عبارات مستوى استمرارية عملية التعلم الإلكتروني في كليات الشرق العربي في ظل انتشار فيروس كورونا بمتوسط بلغ (٣,٤٥) درجة من أصل (٥) وهو متوسط يشير إلى تو افر هذا المتغير بدرجة مرتفعة وبنسبة تو افر بلغت٦٩٪.

النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثاني:

السؤال الفرعي الثاني: "ما مستوى معوقات استخدام التعلم الإلكتروني في كليات الشرق العربي في ظل انتشار فيروس كورونا؟

ويوضح الجدول رقم (٠٣) المتوسطات الحسابية لكل عبارة من عبارات "ما مستوى معوقات استخدام التعلم الإلكتروني في كليات الشرق العربي في ظل انتشار فيروس كورونا؟

جدول رقم (٠٣)

المتوسطات الحسابية لعبارات "ما مستوى معوقات استخدام التعلم الإلكتروني في كليات الشرق العربي في ظل انتشار فيروس كورونا؟

	العبارات	كبيرة جدا (٥)	كبيرة (٤)	متوسطة (٣)	قليلة (٢)	قليلة جدا (١)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	يتناسب نظام التعلم الإلكتروني مع نوع المواد على شقيها النظري والعملي	٥	١٩	١٦	٢	-	٣,٦٤	٠,٨٤٦**	٣
٢	جميع المدرسين لديهم الخبرة والمهارات الكافية والمناسبة لاستخدام الحاسوب والانترنت	١١	٢٠	١٠	١	-	٣,٩٧	٠,٧٩٧**	١
٣	سرعة الانترنت مناسبة وأستطيع اعطاء أي محاضرة دون أي انقطاع	١٠	١٦	١٣	٢	١	٣,٧٦	٠,٨٦٦**	٢
٤	تم عقد دورات تدريبية وإعداد المدرسين قبل أزمة كورونا لآلية استخدام التعلم الإلكتروني	١٠	١١	١٤	٤	٣	٣,٥٠	٠,٧٨١**	٤
٥	يحدث انقطاع للتيار الكهربائي أثناء قيامك بالعملية التعليمية	٤	١٣	١٠	٤	١١	٢,٨٨	٠,٨٩٨**	١٠
٦	هناك صعوبة في التواصل المباشر بين المدرسين والطلبة (حيث يمكن تبادل الأفكار والآراء من خلال المواجهة الشخصية)	٤	٩	١٩	٤	٦	٣,٠٢	٠,٦٥٤**	٩
٧	تواجه المدرسين مشاكل في إعداد المحاضرات المصورة	٤	٨	١٩	٨	٣	٣,٠٤	٠,٧٨٦**	٨
٨	هناك صعوبة لدى المدرسين في متابعة الأعداد الكبيرة للطلبة عبر أدوات التعلم الإلكتروني المتاحة	٨	٩	١٧	٤	٤	٣,٣٠	٠,٧٥٢**	٥
٩	يواجه الطالب مشاكل ومعوقات عند دراسة المادة إلكترونياً	٤	١٣	١٦	٧	٢	٣,٢٣	٠,٩٠١**	٦,٥

	العبارات	كبيرة جدا (٥)	كبيرة (٤)	متوسطة (٣)	قليلة (٢)	قليلة جدا (١)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١٠	تأثر تفاعل الطلبة مع التعلم الإلكتروني والمحاضرات بسبب ظروف معيشية صعبة او خاصة	٧	١٠	١٤	٨	٣	٣,٢٣	٠,٨٥٤**	٦,٥
	المتوسط الحسابي العام لعبارات "ما مستوى معوقات استخدام التعلم الإلكتروني في كليات الشرق العربي في ظل انتشار فيروس كورونا؟						٣,٣٥		

ويتضح من الجدول رقم (٠٣) أن المتوسط الحسابي العام لعبارات ما مستوى معوقات استخدام التعلم الإلكتروني في كليات الشرق العربي في ظل انتشار فيروس كورونا ؟بلغ (٣,٣٥) درجة من أصل (٥) وهو متوسط يشير إلى تو افر معوقات استخدام التعلم الإلكتروني في كليات الشرق العربي في ظل انتشار فيروس كورونا بدرجة متوسطة حيث بلغت نسبة التو افر ٦٧ %.

وفيما يتعلق بالعبارات الفرعية لمستوى معوقات استخدام التعلم الإلكتروني في كليات الشرق العربي في ظل انتشار فيروس كورونا " فقد جاء ترتيب العبارات الخاصة به على النحو التالي:

- جاءت العبارة "جميع المدرسين لديهم الخبرة والمهارات الكافية والمناسبة لاستخدام الحاسوب والانترنت" في المرتبة الأولى بين عبارات مستوى معوقات استخدام التعلم الإلكتروني في كليات الشرق العربي في ظل انتشار فيروس كورونا بمتوسط بلغ (٣,٩٧) درجة من أصل (٥) وهو متوسط يشير إلى تو افر هذا المتغير بدرجة مرتفعة وبنسبة تو افر بلغت٧٩,٤٪.
- جاءت العبارة "سرعة الانترنت مناسبة وأستطيع إعطاء أي محاضرة دون أي انقطاع" في المرتبة الثانية بين عبارات مستوى معوقات استخدام التعلم الإلكتروني في كليات الشرق العربي في ظل انتشار فيروس كورونا بمتوسط بلغ (٣,٧٦) درجة من أصل (٥) وهو متوسط يشير إلى تو افر هذا المتغير بدرجة مرتفعة وبنسبة تو افر بلغت٧٥,٢٪.
- جاءت العبارة "يتناسب نظام التعلم الإلكتروني مع نوع المواد على شقيها النظري والعملي" في المرتبة الثالثة بين عبارات مستوى معوقات استخدام التعلم الإلكتروني في كليات الشرق العربي في ظل انتشار فيروس كورونا بمتوسط بلغ (٣,٦٤) درجة من أصل (٥) وهو متوسط يشير إلى تو افر هذا المتغير بدرجة مرتفعة وبنسبة تو افر بلغت٧٢,٨٪.
- جاءت العبارة "تم عقد دورات تدريبية وإعداد المدرسين قبل أزمة كورونا لآلية استخدام التعلم الإلكتروني" في المرتبة الر ابعة بين عبارات مستوى معوقات استخدام التعلم الإلكتروني في كليات الشرق العربي في ظل انتشار فيروس كورونا بمتوسط بلغ (٣,٥٠) درجة من أصل (٥) وهو متوسط يشير إلى تو افر هذا المتغير بدرجة مرتفعة وبنسبة تو افر بلغت٧٠٪.
- جاءت العبارة "هناك صعوبة لدى المدرسين في متابعة الأعداد الكبيرة للطلبة عبر أدوات التعلم الإلكتروني المتاحة" في المرتبة الخامسة بين عبارات مستوى معوقات استخدام التعلم الإلكتروني في

كليات الشرق العربي في ظل انتشار فيروس كورونا بمتوسط بلغ (٣,٣٠) درجة من أصل (٥) وهو متوسط يشير إلى تو افر هذا المتغير بدرجة متوسطة وبنسبة تو افر بلغت٦٦٪.

- جاءت العبارات "يواجه الطالب مشاكل ومعوقات عند دراسة المادة إلكترونياً" " تأثر تفاعل الطلبة مع التعلم الإلكتروني والمحاضرات بسبب ظروف معيشية صعبة او خاصة " في المرتبة السادسة بين عبارات مستوى معوقات استخدام التعلم الإلكتروني في كليات الشرق العربي في ظل انتشار فيروس كورونا بمتوسط بلغ (٣,٢٣) درجة من أصل (٥) وهو متوسط يشير إلى تو افر هذان المتغيران بدرجة متوسطة وبنسبة تو افر بلغت٦٤,٦٪.
- جاءت العبارة "تواجه المدرسين مشاكل في إعداد المحاضرات المصورة" في المرتبة الثامنة بين عبارات مستوى معوقات استخدام التعلم الإلكتروني في كليات الشرق العربي في ظل انتشار فيروس كورونا بمتوسط بلغ (٣,٠٤) درجة من أصل (٥) وهو متوسط يشير إلى تو افر هذا المتغير بدرجة متوسطة وبنسبة تو افر بلغت٦٠,٨٪.
- جاءت العبارة "هناك صعوبة في التواصل المباشر بين المدرسين والطلبة (حيث يمكن تبادل الأفكار والآراء من خلال المواجهة الشخصية)" في المرتبة التاسعة بين عبارات مستوى معوقات استخدام التعلم الإلكتروني في كليات الشرق العربي في ظل انتشار فيروس كورونا بمتوسط بلغ (٣,٠٢) درجة من أصل (٥) وهو متوسط يشير إلى تو افر هذا المتغير بدرجة متوسطة وبنسبة تو افر بلغت٦٠,٤٪.
- جاءت العبارة "هناك صعوبة في التواصل المباشر بين المدرسين والطلبة (حيث يمكن تبادل الأفكار والآراء من خلال المواجهة الشخصية)" في المرتبة العاشرة بين عبارات مستوى معوقات استخدام التعلم الإلكتروني في كليات الشرق العربي في ظل انتشار فيروس كورونا بمتوسط بلغ (٢,٨٨) درجة من أصل (٥) وهو متوسط يشير إلى تو افر هذا المتغير بدرجة متوسطة وبنسبة تو افر بلغت٥٧,٦٪.

النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثالث:

السؤال الفرعي الثالث: "**ما مستوى تفاعل أعضاء هيئة التدريس مع التعلم الإلكتروني في كليات الشرق العربي في ظل أزمة كورونا**؟

ويوضح الجدول رقم (٠٤) المتوسطات الحسابية لكل عبارة من عبارات "ما مستوى تفاعل أعضاء هيئة التدريس مع التعلم الإلكتروني في كليات الشرق العربي في ظل أزمة كورونا؟

جدول رقم (٠٤)

المتوسطات الحسابية لعبارات "ما مستوى تفاعل أعضاء هيئة التدريس مع التعلم الإلكتروني في كليات الشرق العربي في ظل أزمة كورونا؟

م	العبارات	كبيرة جدا (٥)	كبيرة (٤)	متوسطة (٣)	قليلة (٢)	قليلة جدا (١)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	أعتقد ان الاختبارات عن بعد وسيلة مناسبة لتقييم تحصيل الطلبة	١٢	١٢	١٢	١	٥	٣,٥٩	٠,٨٧٦**	٥

م	العبارات	كبيرة جدا (٥)	كبيرة (٤)	متوسطة (٣)	قليلة (٢)	قليلة جدا (١)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٢	التعلم الإلكتروني أكثر فاعلية من حيث استغلال الوقت أكثر من التعليم التقليدي	٧	١٥	١٦	٣	١	٣,٥٧	٠,٨٣٢**	٦,٥
٣	هناك مصداقية عالية في تقييم الطلبة من خلال نظام التعلم الإلكتروني	٩	١١	١٣	٧	٢	٣,٤٢	٠,٨٧٩**	١٠
٤	يشعر المدرس في كليات الشرق العربي بالرضى عن نظام التعلم الإلكتروني	٨	١٦	١٥	٣	-	٣,٦٩	٠,٨٢٩**	٢
٥	أساليب التقييم المتبعة مناسبة وتتم بطرق متنوعة	٦	١٧	١٤	٣	٢	٣,٥٢	٠,٩١٢**	٨
٦	يتم تقييم الطالب بشكل مستمر اثناء عملية التعليم عن بعد	٥	١٦	١٥	٥	١	٣,٤٥	٠,٨٧٠**	٩
٧	يتم إرفاق المادة التعليمية للطلبة بسهولة ويسر	١١	١٢	١٤	٥	-	٣,٦٩	١,٢٦**	٢
٨	يجيب المدرس بسهولة على استفسارات الطلبة عن المادة العلمية المرفقة	١٠	١١	١٥	٥	١	٣,٥٧	٠,٩٩٦**	٦,٥
٩	أنت ملتزم بنظام التعلم الإلكتروني بناء على خطة الجامعة	٩	١٦	١١	٤	٢	٣,٦١	٠,٩١٦**	٤
١٠	يشتمل المحتوى التعليمي على تمارين وواجبات تساعد على التعلم	٩	١٦	١٣	٣	١	٣,٦٩	٠,٧٤٣**	٢
المتوسط الحسابي العام لعبارات "ما مستوى تفاعل أعضاء هيئة التدريس مع التعلم الإلكتروني في كليات الشرق العربي في ظل أزمة كورونا؟							٣,٥٨		

ويتضح من الجدول رقم (٠٤) أن المتوسط الحسابي العام لعبارات ما مستوى تفاعل أعضاء هيئة التدريس مع التعلم الإلكتروني في كليات الشرق العربي في ظل أزمة كورونا ؟بلغ (٣,٥٨) درجة من أصل (٥) وهو متوسط يشير إلى تو افر مستوى تفاعل أعضاء هيئة التدريس مع التعلم الإلكتروني في كليات الشرق العربي في ظل أزمة كورونا بدرجة مرتفعة حيث بلغت نسبة التو افر ٧١,٦٪.

وفيما يتعلق بالعبارات الفرعية لمستوى تفاعل أعضاء هيئة التدريس مع التعلم الإلكتروني في كليات الشرق العربي في ظل أزمة كورونا " فقد جاء ترتيب العبارات الخاصة به على النحو التالي:

- جاءت العبارات "يشعر المدرس في كليات الشرق العربي بالرضا عن نظام التعلم الإلكتروني" "يشتمل المحتوى التعليمي على تمارين وواجبات تساعد على التعلم " " يتم إرفاق المادة التعليمية للطلبة

بسهولة ويسر" في المرتبة الأولى بين عبارات مستوى تفاعل أعضاء هيئة التدريس مع التعلم الإلكتروني في كليات الشرق العربي في ظل أزمة كورونا بمتوسط بلغ (٣,٦٩) درجة من أصل (٥) وهو متوسط يشير إلى توافر هذه المتغيرات بدرجة مرتفعة وبنسبة توافر بلغت٧٣,٨٪.

- جاءت العبارة "أنت ملتزم بنظام التعلم الإلكتروني بناء على خطة الجامعة" في المرتبة الرابعة بين عبارات مستوى تفاعل أعضاء هيئة التدريس مع التعلم الإلكتروني في كليات الشرق العربي في ظل أزمة كورونا بمتوسط بلغ (٣,٦١) درجة من أصل (٥) وهو متوسط يشير إلى توافر هذا المتغير بدرجة مرتفعة وبنسبة توافر بلغت٧٢,٢٪.
- جاءت العبارة "أعتقد أن الاختبارات عن بعد وسيلة مناسبة لتقييم تحصيل الطلبة" في المرتبة الخامسة بين عبارات مستوى تفاعل أعضاء هيئة التدريس مع التعلم الإلكتروني في كليات الشرق العربي في ظل أزمة كورونا بمتوسط بلغ (٣,٥٩) درجة من أصل (٥) وهو متوسط يشير إلى توافر هذا المتغير بدرجة مرتفعة وبنسبة توافر بلغت٧١,٨٪.
- جاءت العبارات "يجيب المدرس بسهولة على استفسارات الطلبة عن المادة العلمية المرفقة" "التعلم الإلكتروني أكثر فاعلية من حيث استغلال الوقت أكثر من التعليم التقليدي " في المرتبة السادسة بين عبارات مستوى تفاعل أعضاء هيئة التدريس مع التعلم الإلكتروني في كليات الشرق العربي في ظل أزمة كورونا بمتوسط بلغ (٣,٥٧) درجة من أصل (٥) وهو متوسط يشير إلى توافر هذا المتغير بدرجة مرتفعة وبنسبة توافر بلغت٧١,٤٪.
- جاءت العبارة "أساليب التقييم المتبعة مناسبة وتتم بطرق متنوعة" في المرتبة الثامنة بين عبارات مستوى تفاعل أعضاء هيئة التدريس مع التعلم الإلكتروني في كليات الشرق العربي في ظل أزمة كورونا بمتوسط بلغ (٣,٥٢) درجة من أصل (٥) وهو متوسط يشير إلى توافر هذا المتغير بدرجة مرتفعة وبنسبة توافر بلغت٧٠,٤٪.
- جاءت العبارة "يتم تقييم الطالب بشكل مستمر أثناء عملية التعليم عن بعد" في المرتبة التاسعة بين عبارات مستوى تفاعل أعضاء هيئة التدريس مع التعلم الإلكتروني في كليات الشرق العربي في ظل أزمة كورونا بمتوسط بلغ (٣,٤٥) درجة من أصل (٥) وهو متوسط يشير إلى توافر هذا المتغير بدرجة مرتفعة وبنسبة توافر بلغت٦٩٪.
- جاءت العبارة "هناك مصداقية عالية في تقييم الطلبة من خلال نظام التعلم الإلكتروني" في المرتبة العاشرة بين عبارات مستوى تفاعل أعضاء هيئة التدريس مع التعلم الإلكتروني في كليات الشرق العربي في ظل أزمة كورونا بمتوسط بلغ (٣,٤٢) درجة من أصل (٥) وهو متوسط يشير إلى توافر هذا المتغير بدرجة مرتفعة وبنسبة توافر بلغت٦٨,٤٪.

النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الرابع:

السؤال الفرعي الرابع: "ما مستوى تفاعل الطلبة مع التعلم الإلكتروني في كليات الشرق العربي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟"

ويوضح الجدول رقم (٠٥) المتوسطات الحسابية لكل عبارة من عبارات "ما مستوى تفاعل الطلبة مع التعلم الإلكتروني في كليات الشرق العربي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟"

جدول رقم (٠٥)

المتوسطات الحسابية لعبارات "ما مستوى تفاعل الطلبة مع التعلم الإلكتروني في كليات الشرق العربي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟"

	العبارات	كبيرة جدا (٥)	كبيرة (٤)	متوسطة (٣)	قليلة (٢)	قليلة جدا (١)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	أشعر بالرضا عن مدى استفادة الطلبة من التعلم الإلكتروني	٩	١٥	١٣	٤	١	٣,٦٤	٠,٩٣٠**	٤
٢	يتفاعل الطلبة مع نظام التعلم الإلكتروني بشكل مستمر	١٠	١٧	١٢	٣	-	٣,٨٠	٠,٩٩٧**	١
٣	يساعد أسلوب التعلم الإلكتروني في فهم المادة العلمية بشكل واضح وسلس	٩	١٢	١٤	٧	-	٣,٥٤	٠,٩٢٥**	٥,٥
٤	عرض المادة الكترونيا يزود الطالب بمهارات اضافية	٨	١٣	١٥	٦	-	٣,٥٤	٠,٦٤٩**	٥,٥
٥	يستطيع الطالب طرح أي تساؤلات واستفسارات من خلال التعلم الإلكتروني	١٢	١٣	١٢	٤	١	٣,٧٣	٠,٦٦٩**	٣
٦	يتيح نظام التعلم الإلكتروني للطالب الوصول للمادة التعليمية في أي وقت	١٢	١٣	١٤	١	٢	٣,٧٦	٠,٧٤٣**	٢
	المتوسط الحسابي العام لعبارات "ما مستوى تفاعل الطلبة مع التعلم الإلكتروني في كليات الشرق العربي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟						٣,٦٦		

ويتضح من الجدول رقم (٠٥) أن المتوسط الحسابي العام لعبارات ما مستوى تفاعل الطلبة مع التعلم الإلكتروني في كليات الشرق العربي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟ بلغ (٣,٦٦) درجة من أصل

(٥) وهو متوسط يشير إلى توافر مستوى تفاعل الطلبة مع التعلم الإلكتروني في كليات الشرق العربي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بدرجة مرتفعة حيث بلغت نسبة التوافر ٧٣,٢٪.

وفيما يتعلق بالعبارات الفرعية لمستوى تفاعل الطلبة مع التعلم الإلكتروني في كليات الشرق العربي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس " فقد جاء ترتيب العبارات الخاصة به على النحو التالي:

- جاءت العبارة "يتفاعل الطلبة مع نظام التعلم الإلكتروني بشكل مستمر" في المرتبة الأولى بين عبارات مستوى تفاعل الطلبة مع التعلم الإلكتروني في كليات الشرق العربي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس متوسط بلغ (٣,٨٠) درجة من أصل (٥) وهو متوسط يشير إلى توافر هذه المتغير بدرجة مرتفعة وبنسبة توافر بلغت ٧٦٪.
- جاءت العبارة "يتيح نظام التعلم الإلكتروني للطالب الوصول للمادة التعليمية في أي وقت" في المرتبة الثانية بين عبارات مستوى تفاعل الطلبة مع التعلم الإلكتروني في كليات الشرق العربي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس متوسط بلغ (٣,٧٦) درجة من أصل (٥) وهو متوسط يشير إلى توافر هذه المتغير بدرجة مرتفعة وبنسبة توافر بلغت ٧٥,٢٪.
- جاءت العبارة "أشعر بالرضا عن مدى استفادة الطلبة من التعلم الإلكتروني" في المرتبة الرابعة بين عبارات مستوى تفاعل الطلبة مع التعلم الإلكتروني في كليات الشرق العربي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس متوسط بلغ (٣,٦٤) درجة من أصل (٥) وهو متوسط يشير إلى توافر هذه المتغير بدرجة مرتفعة وبنسبة توافر بلغت ٧٢,٨٪.
- جاءت العبارة "يساعد أسلوب التعلم الإلكتروني في فهم المادة العلمية بشكل واضح وسلس" "عرض المادة الكترونيا يزود الطالب بمهارات إضافية " في المرتبة الخامسة بين عبارات مستوى تفاعل الطلبة مع التعلم الإلكتروني في كليات الشرق العربي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس متوسط بلغ (٣,٥٤) درجة من أصل (٥) وهو متوسط يشير إلى توافر هذه المتغير بدرجة مرتفعة وبنسبة توافر بلغت ٧٠,٨٪.

الإجابة على تساؤل الدراسة الرئيسي:

تمثل تساؤل الدراسة الرئيسي في: ما مدي فاعلية التعلم الإلكتروني في ظل انتشار فيروس كورونا من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كليات الشرق العربي؟

وللإجابة على هذا التساؤل فقد تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابة عينة الدراسة على محاور فاعلية التعلم الإلكتروني في ظل انتشار فيروس كورونا من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كليات الشرق العربي، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (٣,٥٦) درجة من أصل (٥) وهو متوسط يشير إلى وجود فاعلية التعلم الإلكتروني في ظل انتشار فيروس كورونا من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كليات الشرق العربي بنسبة مرتفعة وبنسبة توافر بلغت ٧١,٢٪. ويتضح ذلك في الجدول رقم (٠٦).

جدول (٠٦):

المتوسط الحسابي العام لمحاور فاعلية التعلم الإلكتروني في ظل انتشار فيروس كورونا من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كليات الشرق العربي.

محاور فاعلية التعلم الإلكتروني في ظل انتشار فيروس كورونا من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كليات الشرق العربي	المتوسط الحسابي	الترتيب
مستوى استمرارية عملية التعلم الإلكتروني في كليات الشرق العربي في ظل انتشار فيروس كورونا	٣,٦٨	١
مستوى معوقات استخدام التعلم الإلكتروني في كليات الشرق العربي في ظل انتشار فيروس كورونا	٣,٣٥	٤
مستوى تفاعل أعضاء هيئة التدريس مع التعلم الإلكتروني في كليات الشرق العربي في ظل أزمة كورونا	٣,٥٨	٣
مستوى تفاعل الطلبة مع التعلم الإلكتروني في كليات الشرق العربي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس	٣,٦٦	٢
المتوسط العام	٣,٥٦	

يتضح من خلال الجدول السابق أن المتوسط الحسابي العام لفاعلية التعلم الإلكتروني في ظل انتشار فيروس كورونا من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كليات الشرق العربي بلغ (٣,٥٦) درجة من أصل (٥) وهو متوسط يشير إلى ارتفاع مستوى فاعلية التعلم الإلكتروني في ظل انتشار فيروس كورونا من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كليات الشرق العربي.

كما يتضح من الجدول أن محور مستوى استمرارية عملية التعلم الإلكتروني في كليات الشرق العربي في ظل انتشار فيروس كورونا جاء في المرتبة الأولى بمتوسط (٣,٦٨) ، ويليه في المرتبة الثانية جاء محور مستوى تفاعل الطلبة مع التعلم الإلكتروني في كليات الشرق العربي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بمتوسط حسابي بلغ (٣,٦٦)، وفي المرتبة الثالثة جاء محور مستوى تفاعل أعضاء هيئة التدريس مع التعلم الإلكتروني في كليات الشرق العربي في ظل أزمة كورونا بمتوسط (٣,٥٨)،وجاء محور مستوى معوقات استخدام التعلم الإلكتروني في كليات الشرق العربي في ظل انتشار فيروس كورونا في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي(٣,٣٥) .

خلاصة النتائج:

يتضح من خلال استعراض نتائج تحليل البيانات الميدانية التي استندت إليها الدراسة من خلال الإجابة على تساؤل الدراسة الأساسي والتساؤلات الفرعية فقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج يمكن بيانها على النحو التالي:

- تبين أن المتوسط الحسابي العام لفاعلية التعلم الإلكتروني في ظل انتشار فيروس كورونا من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كليات الشرق العربي بلغ (٣,٥٦) درجة من أصل (٥) وهو متوسط يشير إلى ارتفاع مستوى فاعلية التعلم الإلكتروني في ظل انتشار فيروس كورونا من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كليات الشرق العربي.

- جاء ترتيب التساؤلات الفرعية لمحاور فاعلية التعلم الإلكتروني في ظل انتشار فيروس كورونا من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كليات الشرق العربي على النحو التالي:
- أن محور مستوى استمرارية عملية التعلم الإلكتروني في كليات الشرق العربي في ظل انتشار فيروس كورونا جاء في المرتبة الأولى بمتوسط (٣,٦٨)
- جاء محور مستوى تفاعل الطلبة مع التعلم الإلكتروني في كليات الشرق العربي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (٣,٦٦)،
- جاء محور مستوى تفاعل أعضاء هيئة التدريس مع التعلم الإلكتروني في كليات الشرق العربي في ظل أزمة كورونا في المرتبة الثالثة بمتوسط (٣,٥٨)
- جاء محور مستوى معوقات استخدام التعلم الإلكتروني في كليات الشرق العربي في ظل انتشار فيروس كورونا في المرتبة الر ابعة بمتوسط حسابي(٣,٣٥) .

التوصيات:

يتبين من نتائج الدراسة تو افر فاعلية التعلم الإلكتروني في ظل انتشار فيروس كورونا من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كليات الشرق العربي بدرجة مرتفعة، ويقدم الباحث فيما يلي بعض التوصيات لتدعيم بعض المتغيرات الخاصة بفاعلية التعلم الإلكتروني في ظل انتشار فيروس كورونا من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كليات الشرق العربي على النحو التالي وذلك على النحو التالي:

- ضرورة العمل على توفير تعليمية ملائمة لتطبيق إستر اتيجية التعلم الإلكتروني في كليات الشرق العربي والعمل على إزالة كافة المعوقات المادية والبشرية والمادية والفنية .
- ضرورة العمل على استثمار التوجهات الايجابية للطلاب في كليات الشرق العربي نحو التعلم الإلكتروني والعمل على وضع الخطط المناسبة والبرامج للاستفادة من هذه التوجهات .
- ضرورة العمل على الدمج بين التعليم الوجاهي والتعلم الإلكتروني للاستفادة من مز ايا التعلم الإلكتروني في بيئة كليات الشرق العربي .
- العمل على التواصل الدائم من قبل أعضاء هيئة التدريس في كليات الشرق العربي مع الطلاب للعمل على وضع آليات مثمرة للتعليم الالكتروني لتدعيم هذه البيئة .
- ضرورة مراعاة أعضاء هيئة التدريس بكليات الشرق العربي بتغيير طرق التدريس الخاصة بهم والاهتمام بالتعليم المستمر لمتطلبات التعلم الالكتروني والعمل على الاشتراك في الدورات التعليمة في هذا المجال.

المراجع العربية:

تسيير الكيلاني(٢٠٠٥)، *استراتيجيات التعليم المدمج*، عمان مكتبة لبنان ناشرون.

جريدة الرياض، (٢٠٢١). وزير التعليم السعودي: جائحة «كورونا» فرصة لابتكار أساليب تعليمية جديدة، رقم العدد (١٥٥٩٣).

جورج جون(٢٠٢١). ايجابيات وسلبيات التعليم الالكتروني، الأنباء للنشر.

الحضرواي، العربي (٢٠٢٠). التعليم الإلكتروني بين استراتيجية التطبيق ومعيقات التحقيق، جامعة محمد الخامس، الرباط.

رمضان، محمود (٢٠٢٠). دور التعليم عن بعد في حل إشكاليات وباء كورونا المستجد، المجلة التربوية، جامعة سوهاج - كلية التربية، مصر.

العرب، اسماء ربحي (٢٠١٦). درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس لمهارات استخدام الانترنت، المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب، ٣٢ (٦٥)، ١٣٣-١٦٧.

مايكل كروجر، (٢٠٢٠). التعليم الالكتروني مفهومه وطبيعته، المعرفة للنشر.

محمد صبحى (٢٠٢٠). تأثير كورونا على التعليم، الملتقى العلمي لكلية اقتصاد وعلوم السياسية، القاهرة، اليوم السابع للنشر.

المطيري، بدر غازي (٢٠٢١). فاعلية التعليم الإلكتروني في ظل انتشار جائحة كورونا من وجهة نظر طلبة المرحلة الثانوية في منطقة الفروانية بدولة الكويت.

والد، الدش (٢٠٢٠). تحول العملية التعليمية من التعليم التقليدي إلى التعليم عن بعد، إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث، السعودية.

المراجع الأجنبية:

Affouneh S, Salha S, Khlaif ZN. (2020) Designing Quality E-Learning Environments for Emergency Remote Teaching in Coronavirus Crisis. *Interdiscip Journal Virtual Learn Med Sci*.11(2):1-3

Aljaser, A. M. (2019). The effectiveness of e-learning environment in developing academic achievement and the attitude to learn English amongprimary students. Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE, 20(2), 176-194.

Bashir, K. (2019). Modeling E-learning interactivity, learner satisfaction and continuance learning Intention in Ugandan higher learning institutions. International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology.

Basilaia, G., &Kvavadze, D. (2020). Transition to Online Education in Schools during a SARS-CoV-2 Coronavirus (COVID-19) Pandemic in Georgia. Pedagogical Research, 5(4), em0060. https://doi.org/10.29333/pr/7937 Retrieved, 27/5/2020.

Berg, G., Simonson, M. (2018). Distance learning. Britannica. https://www.britannica.com/topic/distance-learning

Draissi, Z. Yong, Q, Z. (2020). COVID-19 Outbreak Response Plan: Implementing Distance Education in Moroccan Universities. School of Education, Shaanxi Normal University. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3586783

eLEARNINGNC.http://www.elearningnc.gov/about_elearning/what_is_elearning/

Favale, T., Soro, F., Trevisan, M., Drago, I., Mellia, M. (2020). Campus traffic and e-Learning during COVID-19 pandemic.Computer Networks.176.

Ferreiman. J. (2014). 10 Benefits of Using Elearning. LearnDash. https://www.learndash.com/10-benefits-of-using-elearning/

Hetsevich. I. (2017). Advantages and Disadvantages of E-Learning Technologies for Students. joomlalms. https://www.joomlalms.com/blog/guest-posts/elearning-advantages-disadvantages.html

Hodges, C., Moore, S. Lockee, B., Trust, T., Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning

https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning. Retrieved, 27/5/2020.

Koumi, J (2006). Designing Educational Video and Multimedia for Open and Distance Learning. Routledge, England.

Sahu, P. (2020). Closure of Universities Due to Coronavirus Disease (COVID- 19): Impact on Education and Mental Health of Students and Academic Staff. Medical Education and Simulation, Centre for Medical Sciences Education, The University of the West Indies, St. Augustine, TTO.

Yulia, H. (2020). Online Learning to Prevent the Spread of Pandemic Corona Virus in Indonesia. ETERNAL (English Teaching Journal). 11(1) .

تطوير أداء مديري مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء القيادة التكنولوجية: "تصور مقترح"

أ. عبدالله مسفر محمد القحطاني، أ. فهد مصلح العتيبي ، أ. نواف مطلق عيد الحربي
جامعة القصيم

مستخلص البحث:

هدف البحث إلى بناء تصور مقترح لتطوير أداء مديري مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء القيادة التكنولوجية، ولتحقيق أهداف البحث استخدمت البحث أحد أساليب الدراسات المستقبلية: أسلوب دلفاي، واتبعت المنهج الوصفي المسحي، وتم استخدام استبانة مفتوحة بالجولة الأولى، واستبانة مغلقة بالجولتين الثانية والثالثة، وتكون مجتمع البحث من الخبراء بلغ عددهم (١٧) خبيراً وخبيرة من المختصين في الإدارة والقيادة التربوية، وقد أظهرت نتائج البحث أن أهمية القيادة التكنولوجية تمثلت في خمسة مجالات وهي الإجراءات والسياسات والتخطيط وإعداد الميزانية، الرؤية والقيادة، التدريس والتعلم والمناهج الدراسية، التقييم والتقويم، الإنتاجية والممارسة المهنية، وأن أهم متطلبات تطبيق مديري مدارس التعليم العام للقيادة التكنولوجية من وجهة نظر الخبراء هي المتطلبات المادية بتخصيص ميزانيات مدرسية خاصة بتطبيق القيادة التكنولوجية، والبشرية في اختيار القيادات التربوية المهتمة بتوظيف التكنولوجيا في عمليات الإدارة المدرسية وعمليات التعليم والتعلم، والتنظيمية في تطوير الهياكل والأنظمة والتشريعات والسياسات والإجراءات بما تتماشى مع متطلبات القيادة التكنولوجية، وأبرز المعوقات التي تحد من ممارسة القيادة التكنولوجية هي المعوقات المادية في ضعف البنية التحتية والتجهيزات التقنية داخل المدارس، والتنظيمية، والبشرية، وقد قدمت البحث في ضوء نتائجها تصوراً مقترحاً لتطوير أداء مديري مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء القيادة التكنولوجية.

الكلمات المفتاحية: القيادة التكنولوجية- مديري المدارس- الدراسات المستقبلية- أسلوب دلفاي.

Abstract:
The study aimed to build a proposed scenario for developing the performance of public education school principals in the Kingdom of Saudi Arabia in the light of technological leadership. To achieve the study objectives, the study used one of the methods of future studies: Delphi method and followed the descriptive survey method. The study community consisted of (17) experts and specialists in educational management and leadership. The results of the study showed that the importance of technological leadership was represented in five areas: procedures, policies, planning and budget preparation, vision and leadership, teaching, learning and curricula, assessment and evaluation. productivity and professional practice, and that the most important requirements for general education school principals to apply technological leadership from the point of view of experts are the material requirements for allocating school budgets for the application of technological leadership, and the human being in the selection of educational leaders interested in employing technology in school management processes, teaching and learning processes, and organizational in developing structures and systems Legislation, policies and procedures b What is in line with the requirements of technological leadership, and the most prominent obstacles that limit the practice of technological leadership are the material obstacles in the weakness of infrastructure and technical equipment inside schools, organizational, and human. Technological leadership.

Keywords: Technological Leadership - School Principals - Future Studies- Delphi Method

مقدمة البحث:

في ظل التغيرات المتسارعة في القطاعات التربوية، أصبحت النظم التربوية أكثر حرصاً على عملية التحسين والتطوير لتحقيق قدر من التكيف مع هذه المتغيرات، كما تزايد الاهتمام بتقنية المعلومات والاتصالات، للبحث عن أفضل الممارسات التي تسهم في تلبية احتياجات المنظمات وتحسين مستوى أدائها، بما يضمن لها الكفاءة والتميز، الأمر الذي أدى إلى توجيه عناية هذه المنظمات نحو تعزيز قدرة قياداتها في مجال استخدام التكنولوجيا، بما يضمن لها مواكبة التطورات التكنولوجية، وتسعى وزارة التعليم إلى تطوير أداء المدارس بما يتوافق مع تحقيق الرؤية الطموحة (٢٠٣٠) للمملكة العربية السعودية.

ويرى "ايرين وكارت" (Eren& Kurt, 2011) أنه على الرغم من عدم وجود تعريف واضح ومحدد لدور قادة المدارس كقادة تكنولوجيين، إلا أنه لا يمكن تجاهل المسؤولية التي تقع على عاتق قادة المدارس تجاه تطبيق التكنولوجيا في المدرسة ودعمها واستخدامها، تلبية لتوقعات الطلبة وأولياء الأمور المتزايدة نحو التغيير في العملية التعليمية – التعلمّية (p.630).

ووفقاً "لدكستر" (Dexter, 2011) فإن القيادة التكنولوجية تمثل جميع الأنشطة والممارسات المتعلقة بالتكنولوجيا في بيئة المدرسة بما في ذلك القرارات التنظيمية والسياسات وتطبيقات التكنولوجيا في المدرسة (p.170). وهي كما يصفها "رامان ودون وكاسيم" (Raman& Don& Kasim, 2014) تمثل الأساليب والطرق التي يستخدمها القادة التربويون من أجل تأثير وتحفيز استخدام المعلمين للتكنولوجيا بداخل فصولهم الدراسية، والتي يبرز من خلالها دور القائد التربوي في متابعة أداء المعلمين داخل المدرسة؛ بهدف التأكد من استخدامهم للتكنولوجيا المتوفرة، وضمان الاستفادة الطلاب بشكل جيد من التكنولوجيا بشكل يسهم في زيادة فعاليتهم وتحسن تعليمهم (PP.30-31).

ومن خلال العرض السابق يمكن تعريف القيادة التكنولوجية في المدارس بأنها: قدرة مدير المدرسة على استخدام التكنولوجيا، وتوظيفها في عمليات الإدارة المدرسية بما يضمن التأثير في منسوبي المدرسة في مجال استخدام التكنولوجيا بشكل يسهم تحقيق الأهداف المنشودة.

معايير القيادة التكنولوجية في التعليم:

نصت وثيقة الجمعية الدولية لتكنولوجيا التعليم (ISTE, 2001) على ثمانية معايير للقيادة التكنولوجية في التعليم كما يذكرها "ويليامسون وريديش" (Williamson& Redish, 2009) على النحو التالي:

١. عمليات ومفاهيم تكنولوجية: حيث يُظهر القادة التكنولوجيين فهمًا متقدمًا للمفاهيم التكنولوجية والعمليات الرقمية المختلفة.
٢. تصميم وتخطيط البيئات والخبرات التعليمية: حيث يخطط القادة التربويون للبيئات التعليمية الفعّالة ويقدمون نماذج منها وخبرات مركبة قائمة على استخدام التكنولوجيا.
٣. التدريس والتعليم والمناهج الدراسية: حيث يعمل القادة التكنولوجيين على تقديم نماذج وتصميم ونشر الخطط التي تشمل الأساليب والاستراتيجيات لتطبيق التكنولوجيا لتعظيم تعلّم الطلاب.

٤. التقييم والتقويم: حيث يتواصل قادة المدارس التكنولوجيين مع البحوث الحديثة في مجال استخدام التكنولوجيا بهدف تنفيذ واعتماد أساليب تقييم وتقويم فعّالة.

٥. الإنتاجية والممارسة المهنية: حيث يعمل القادة التكنولوجيين على تصميم وتطوير وتقييم ونمذجة المنتجات التي تم بناءها باستخدام موارد التكنولوجيا لتحسين وتعزيز إنتاجيتها والممارسة المهنية من خلالها.

٦. القضايا الاجتماعية والأخلاقية والقانونية والإنسانية: حيث يعمل القادة التربويين على التواصل والتعاون مع أقرانهم من القادة، وكذلك أولياء الأمور والمجتمع المحيط بهم وذلك بهدف رعاية تعلّم الطلاب.

٧. الإجراءات والسياسيات والتخطيط وإعداد الميزانية لبيئات التكنولوجيا: حيث أن يقوم القادة التربويون بتنسيق التطوير والتنفيذ المباشر لإجراءات البنية التحتية التكنولوجية وسياساتها وخططها وميزانيات المدارس التي يعملون بها.

٨. الرؤية والقيادة: حيث يساهم قادة تكنولوجيا التعليم في تشكيل الرؤية المشتركة التي تهدف لدمج التكنولوجيا في البيئة المدرسية وتعزيز البيئة والثقافة التي من شأنها أن تُساهم في تحقيق هذه الرؤية (PP.25-60).

ويتضح لدى الباحثين عند عرض المعايير أن معيار تصميم وتخطيط البيئات والخبرات التعليمية يتشابه إلى معيار الرؤية والقيادة في حين كون القائد التكنولوجي يمتلك رؤية بعيدة المدى في تنفيذ التكنولوجيا بأروقة المدرسة، وهذا ما ينتج عنه من إشراك كافة الأفراد المعنيين بعملية استخدام التكنولوجيا ومتابعتها كذلك أثناء التطبيق.

أدوار قادة المدارس في ضوء القيادة التكنولوجية:

قامت كل من "فلانجان وجاكوبسين" (Flanagan& Jacobsen, 2017) باقتراح إطار عمل لتوضيح مسؤوليات وأدوار قائد المدرسة ضمن مجالات القيادة التكنولوجية، وتم تطوير خمسة أدوار للقائد وتعتبر هذه الأدوار تتعلق بتحقيق هدف واحد هو التكامل بين تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وهذه الأدوار المطلوب تنفيذها هي:

١. قائد للتعلم: وذلك من خلال تشجيع المعلمين على التفكير في ممارساتهم وتطويرها باستمرار، توفير فرص تعليمية هادفة للجميع (للمعلمين والطلاب وموظفي الدعم وأولياء الأمور)، تحسين قدرة الطُّلاب على حل المشاكل والتعاون واستخدام التكنولوجيا في دعم بناء المعرفة.

٢. قائد لاستحقاقات الطالب: وذلك من خلال قيام القائد بالقضايا الهامة المتعلقة بالمساواة في الوصول إلى التكنولوجيا لجميع الطلاب. وهذا يشمل التأكد من أن كل مُعلم يُقدم المعلومات بصورة متساوية وتتناسب مع سن الطُّلاب وتطورهم ومهاراتهم التكنولوجية.

٣. قائد لبناء القدرات: وذلك من خلال قيام قادة المدارس ببناء قدرات الطُّلاب، ويعد هذا الدور من أهم الأدوار الإيجابية للقائد في مجال التعليم.

٤. قائد للمجتمع: وذلك من خلال تميز قادة المدارس كقادة للمجتمع، وهذه الصفة تعني أن قادة المدارس لديهم أهداف رئيسية مثل إشراك جميع المعنيين في المجتمع، بما في ذلك الآباء ورجال الأعمال، وتحقيق أهداف التكامل التكنولوجي.

٥. قائد لإدارة الموارد: وذلك من خلال اهتمام قائد المدرسة بإدارة الموارد، بحيث أن يكون القائد مسؤولاً عن إدارة الموارد اللازمة لتكامل التكنولوجيا. ويشمل ذلك وضع أولويات للإنفاق، وهذا يدعم بشكل مباشر أهداف خطة تطبيق التكنولوجيا في المدرس (p.126).

تحديات تطبيق القيادة التكنولوجية في القيادة المدرسية:

يرى سنسر(2013) Sincar أن هناك العديد من التحديات التي تواجه قادة المدارس عند ممارستهم للقيادة التكنولوجية، والتي يمكن إجمالها بما يلي:

١. نقص التدريب (Lack of Training) :ويتعلق ذلك بقلة فرص التدريب المتاحة للقادة ولمعلمي المدارس بخصوص توظيف التكنولوجيا في بيئة المدرسة.

٢. المقاومة (Resistance): وتشير إلى المقاومة في المجتمع المدرسي وخصوصاً المعلمين لفكرة التغيير بشكل عام، ولتوظيف التكنولوجيا الحديثة بشكل خاص.

٣. المساواة والبيروقراطية (Equity And Bureaucracy): إن توفير فرص متساوية للمعلمين في المدارس في مجال الحصول على التكنولوجيا وتوظيفها، يعتبر من العوامل الضرورية لنجاح خطط توظيف تكنولوجيا في التعليم وذلك من خلال عدم التساوي في التمويل للمدارس والبيروقراطية في إدارات المناطق التعليمية.

٤. نقص الموارد (Lack of Resources): ويتعلق ذلك بنقص الأجهزة والمعدات التكنولوجية، وكذلك الموارد البشرية ذات المهارات التكنولوجية المتقدمة(p.1275)

تطبيقات تكنولوجيا الاتصال في الإدارة المدرسية:

توفير الاتصال الملائم مع أولياء الأمور من أجل متابعة التحصيل الأكاديمي للطلبة وترتيب الأنشطة المدرسية المنهجية واللامنهجية والأنشطة التطوعية والمعارض المختلفة وكذلك عرض التعليمات والقواعد التربوية التي يجب إتباعها من جميع الطلبة والمعلمين وأولياء الأمور وتعميمها على جميع كادر المدرسة والأهالي. ويضيف أولمستيد (2013) Olmstead بأنه يتطلب على إدارة المدرسة الإلمام بإدارة الأدوات التكنولوجية التالية:

١. الموقع الالكتروني: حيث يتوفر على موقع المدرسة الالكتروني كافة معلومات الاتصال، قو انين المدرسة (لائحة السلوك والمواظبة للطلاب)، والجداول المدرسية والتقويم الدراسي السنوي، والفعاليات والأنشطة الحالية والمستقبلية، والتعاميم كذلك للمعلمين.

٢. الاستطلاعات الالكترونية: حيث تستطيع إدارة للمدرسة من الاطلاع على أراء وتوجهات الطلاب وأولياء الأمور وكذلك المعلمين، ويتم تطبيق هذه الاستطلاعات إما من خلال الموقع الالكتروني أو من خلال صفحة المدرسة الرسمية في شبكات التواصل الاجتماعي.

٣. بيئات التعلم الالكتروني: وهي أنظمة برمجية تعليمية يتم استخدامها على شبكة الانترنت، ويمكن الوصول إليها من أي مكان، وتوفر مواد تعليمية للطلبة و أيضا اختبارات وكتب الكترونية وتوفر بيئة تواصل جيدة بين المعلمين وطلابهم، ومن الأمثلة عليها: (Blackboar،Moodle).

٤. شبكات التواصل الاجتماعي: ومن أبرزها شبكة الفيسبوك وتويتر، وذلك من خلال إدارة المجموعات وخصوصاً مجموعات الطلبة وأولياء الأموروتزويدهم بأي مستجدات تعليمية وأخباريه منوعة.

٥. مشاركة الوسائط على الإنترنت: حيث تتوفر خدمة مشاركة الوسائط المتعددة مثل أفلام الفيديو والملفات الصوتية والصور، والكتب الالكترونية والملفات التعليمية مثل عرض الشرائح والعروض وغيرها.

٦. خدمة الرسائل الفوري(SMS) : حيث يمكن للمدرسة إرسال الرسائل الفورية الطارئة بسبب الظروف الجوية مثلاً و أية حوادث أخرى، ويمكن إرسال تنبيهات إدارية معينة لإعلام الطلبة وأولياء الأمور بها (P.30).

وفي ضوء أهمية القيادة التكنولوجية في مؤسسات التعليم العام، توجه اهتمام الباحثين نحو دراسة القيادة التكنولوجية في مؤسسات التعليم، فقد أجرى الأغبري والملحم (٢٠٢٠) دراسة أظهرت نتائجها مو افقة قادة مدارس التعليم العام في محافظة الأحساء بالمملكة العربية السعودية درجة كبيرة على ممارسة قيادات مدارس التعليم العام للقيادة التكنولوجية وفقاً لمعايير: التعلم والتدريس، والإنتاجية والممارسة المهنية، والدعم والإدارة والعمليات، والتقييم والتقويم، وبدرجة متوسطة وفقاً لمعياري: الرؤية والقيادة، والقضايا الاجتماعية والقانونية والأخلاقية.

وتوصلت دارسة السبيعي والشهري (٢٠١٩) إلى أن و اقع ممارسة قائدات المدارس الثانوية الحكومية للبنات في مدينة الرياض للقيادة الإلكترونية كان بدرجة عالية، كما أظهرت نتائج البحث أن قائدات المدارس يبدين اهتمامهن بتو افرعدد من المتطلبات اللازمة لتطبيق القيادة الإلكترونية في مدارسهن وهي المتطلبات التقنية، المتطلبات المالية، المتطلبات البشرية، المتطلبات الإدارية.

وكما خلصت دراسة الشرمان وخطاب (٢٠١٨) إلى أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في العاصمة عمّان للقيادة التكنولوجية كانت متوسطة وذلك من خلال وجهة نظر المعلمين، ووجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التكنولوجية ودرجة قيادة التغيير في مدارسهم.

وكما أكدت نتائج دراسة "ثانمالي ورامان"(Thannimalai &Raman, 2018) التي أجراها في المدارس الثانوية الوطنية في مقاطعة كيدا (Kedah)، ماليزيا، أن مستوى القيادة التكنولوجية بين مديري مدرسة كيدا الثانوية على مستوى عالٍ، كما تم دمج التكنولوجيا في التعليم بصورة كبيرة، وأن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين القيادة التكنولوجية لمديري المدارس وتكامل التكنولوجيا في الفصول الدراسية، وأن التطوير المهني له تأثيرهام على العلاقة بين القيادة التكنولوجية وتكامل التكنولوجيا في الفصول الدراسية.

وأوضحت نتائج دراسة "فلانجان وجاكوبسين" (Flanagan& Jacobsen, 2017) أن دور مديري المدارس في مقاطعة البرتا الكندية أساسي في إنصاف الجميع في الحصول على التكنولوجيا، وأن دخول

التكنولوجيا الرقمية إلى المدارس قد زاد من مسؤوليات مديري المدارس من عدة أوجه منها ما يجب تو افره لدى هؤلاء المديري أنفسهم من مهارات مطلوبة، ومنها زيادة العمل الملقى على عاتقهم داخل المدرسة.

وتوصلت دراسة آل كردم (٢٠١٦) إلى أن قادة المدارس بشكل عام حققوا مستوى عالٍ من السلوك القيادي في كيفية إتاحة واستخدام التقنيات التعليمية، وأن قادة المدارس لديهم الرغبة الشديدة في استخدام تكنولوجيا التعليم حيث أنهم يسعون إلى الانتقال من عصر الفهم التقليدي إلى عصر التعلم الحديث، وأن السلوك القيادي لقادة المدارس بشأن استخدام و إتاحة التقنيات التعليمية لا يختلف وفقًا لخبراتهم في قيادة المدارس.

وخلصت دراسة بيتكين Beytekin (2014) إلى أنه توجد فروق لدى مديري المدارس الثانوية في تطبيق كفايات القيادة التكنولوجية، حيث جاءت القيادة والرؤية في أعلى درجات مستويات القيادة لدى المديرين، بينما جاءت المواطنة الرقمية في أدناها، وكذلك أظهرت النتائج فروقاً في الاستعداد والتأهب لتطبيق القيادة التكنولوجية بين مديري المدارس الثانوية وذلك لصالح المديري الذين شاركوا في دورة إعداد التكنولوجيا عن المديري الذين لم يشاركوا في هذه الدورة.

وكما أكدت نتائج دراسة ونج وتانج(2014) Weng and Tan إلى أن مديري المدارس الذين يمتلكون مهارات القيادة التكنولوجية يستخدمون التكنولوجيا في الإدارة وفي اتخاذ القرارات وهذه المدارس تكون أكثر فاعلية، وأن مديري المدارس الابتدائية كانوا على وعي كبير باستخدام استر اتيجيات القيادة التكنولوجية، وأن هؤلاء المديرون لديهم مستوى عالِ من الفاعلية فيما يتعلق بإدارة المدرسة، وأن استر اتيجيات القيادة التكنولوجية لها تأثير إيجابي كبير على فاعلية إدارة المدرسة، وبالتالي يُمكن أن تؤدي لزيادة فاعلية إدارة المدارس، وأن استر اتيجيات القيادة التكنولوجية يجب أن تكون جزءًا أساسيًا من برامج تدريب مديري المدارس، من أجل تحسين فعالية الإدارة.

وكما أجرى "كورنيان" (Curnyn, 2013) دراسة توصلت نتائجها البحث إلى أن مستوى تطبيق القيادة التكنولوجية متوسطاً في مجال تكامل الرؤية المشتركة لأهمية تطبيق القيادة التكنولوجية من جميع العاملين بالمدرسة، وأظهر مديري المدارس مستوى مرتفعاً في تطبيق القيادة التكنولوجية لزيادة إنتاجيتهم القيادية و إنتاجية العاملين الآخرين بالمدرسة.

وكما توصلت دراسة ايرين وكورت(2011) Eren and Kurt إلى أن مديري المدارس يملكون درجة عالية من السلوك القيادي التكنولوجي بشكل عام، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية السلوك القيادي التكنولوجي تبعاً لمتغير التدريب، وكانت الفروق لصالح المديرين الذين تلقوا تدريباً في مجال الدعم واستخدام التكنولوجيا، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية السلوك القيادي التكنولوجي تبعاً لمتغير الخبرة، وكان الفرق لصالح المديرين الذين كان لديهم خبرة أكبر في العمل الإداري.

وبعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة في مجال القيادة التكنولوجية لوحظ أن هناك ندرة في الدراسات التي تناولت القيادة التكنولوجية، وخاصة فيما يتعلق بممارستها من قبل مديري مدارس التعليم العام، ومن هذا المنطلق تأتي أهمية هذه البحث في بناء تصور مقترح لتطوير أداء مديري مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء القيادة التكنولوجية، وتحديد متطلبات تطبيق

مديري مدارس التعليم العام للقيادة التكنولوجية، وأهم التحديات التي تواجههم عند تطبيقها وذلك من خلال دراسة من وجهة نظر الخبراء في الإدارة المدرسية.

مشكلة البحث:

تواجه مؤسسات التعليم تحديات وتغيرات متسارعة تستلزم وجود قيادة فعالة، تمتلك القدرة على التعامل مع التغيرات ومواجهة التحديات الناتجة عن تسارع عجلة التنمية والتطوير في عالمنا المعاصر، لذا تؤكد نتائج دراسة "كوروإرباي و إنجين" (Kor& Erbay& Engin, 2016) على أن المسؤولين في قطاع التعليم مُلزمون بأداء أدوار خطيرة وغاية في الأهمية فيما يتعلق بمواكبة التطور التكنولوجي وإدارة التعليم، مما يتطلب ممارسة القيادة التكنولوجية و اقعياً. كما أشارت نتائج دراسة "فلانجان وجاكوبسين"(Flanagan& Jacobsen, 2017) إلى أن مديري المدارس يقع على عاتقهم تقديم رؤية لتنفيذ التكنولوجيا داخل البيئة المدرسية، فهم قادة التكنولوجيا وعليهم تطوير جميع القطاعات داخل المدرسة تكنولوجياً، الأمر الذي سيزيد من مسؤوليات مديري المدارس من عدة أوجه منها ما يجب تو افره لدى هؤلاء المديرين أنفسهم من مهارات مطلوبة وذلك في زيادة العمل الملقى على عاتقهم داخل المدرسة. كما أكدت دراسة "ونج وتانج"(Weng&Tang, 2014) في نتائجها على أن استخدام القيادة التكنولوجية من شأنه أن يُساعد النظام المدرسي على رفع الإنتاجية وتحسين جودة المنتج التربوي، وزيادة فاعلية المعلم، و أنه لا يجب أن يكون التركيز على امتلاك الأدوات التكنولوجية فقط، ولكن يجب تدريب المعلمين والإداريين على الاستفادة من هذه التكنولوجيا في اتخاذ القرارات وفي البحث عن المعلومات واستخدامها في العملية التعليمية.

وعلى مستوى التعليم العام في المملكة العربية السعودية أشارت نتائج دراسة السيف (٢٠١٨) إلى أن قدرات قائدات مدارس التعليم العام بمدينتي الدمام والخبر في ممارسة وتطبيق معايير القيادة التكنولوجية كانت بدرجة متوسطة بشكل عام، وكما توصلت دراسة الجهني(٢٠١٨) التي تم تطبيقها على كامل مديري التعليم ومساعديهم بالإضافة إلى عينة عمدية من مديري الإدارات بإدارات التعليم في المملكة العربية السعودية إلى أن و اقع تطبيق القيادة التكنولوجية في الدعم والإدارة وكذلك الإنتاجية والممارسة المهنية والتقويم، فقد جاءت إجاباتهم متفاوتة معظمها بدرجة غير مو افق.

ولذا أصبح نشر ثقافة التكنولوجيا داخل المدرسة مطلباً ضرورياً لمديري المدارس على مستوى القيادة والمعلمين، وحماية الطلاب وتوجيههم نحو الاستخدام الأمثل عند التعامل مع التكنولوجيا، وفي ذلك تو افق مع توجه وزارة التعليم بشأن تحقيق رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠)، ودعماً للتحول الرقمي والمساهمة في تنمية وعي أمن المعلومات في جميع المدارس، وذلك من خلال تدريب قادة المدارس والمعلمين والطلاب. وكما أشار برنامج تنمية القدرات (٢٠٢١) إلى تدريب وتطوير المهارات القيادية لقادة المدارس، وزيادة مسؤولياتهم ومساءلتهم عن النتائج، وربط أدائهم بنو اتج التعلم للطلاب.

وبعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة في مجال القيادة التكنولوجية لوحظ أن هناك ندرة في الدراسات التي تناولت القيادة التكنولوجية، وخاصة فيما يتعلق بممارستها من قبل مديري مدارس التعليم العام، ومتطلبات تطبيقها، والبحث عن أهم المعوقات التي تحد من ممارستها، لذا جاءت هذه

البحث سعيًا إلى بناء تصور مقترح لتطوير أداء مديري مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء القيادة التكنولوجية.

أسئلة البحث:

١. ما أهمية القيادة التكنولوجية في تطوير أداء مديري مدارس التعليم العام من وجهة نظر الخبراء بالمملكة العربية السعودية؟
٢. ما أهم متطلبات القيادة التكنولوجية التي ينبغي على مديري مدارس التعليم العام تطبيقها من وجهة نظر الخبراء بالمملكة العربية السعودية؟
٣. ما أهم معوقات تطبيق القيادة التكنولوجية لدى مديري مدارس التعليم العام من وجهة نظر الخبراء بالمملكة العربية السعودية؟
٤. ما التصور المقترح لتطوير أداء مديري مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء القيادة التكنولوجية؟

أهداف البحث:

١. التعرف على أهمية القيادة التكنولوجية في تطوير أداء مديري مدارس التعليم العام من وجهة نظر الخبراء بالمملكة العربية السعودية.
٢. التوصل إلى متطلبات القيادة التكنولوجية التي ينبغي على مديري مدارس التعليم العام تطبيقها من وجهة نظر الخبراء بالمملكة العربية السعودية.
٣. الكشف عن أهم معوقات تطبيق القيادة التكنولوجية لدى مديري مدارس التعليم العام من وجهة نظر الخبراء بالمملكة العربية السعودية.
٤. بناء تصور مقترح لتطوير أداء مديري مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء القيادة التكنولوجية.

أهمية البحث:

يُؤمل أن تسهم نتائج البحث في تطوير أداء الإدارات المدرسية في مدارس التعليم العام من خلال التعرف على أهمية القيادة التكنولوجية، وتعزيز جوانب القوة، وتلافي أوجه القصور في ضوء القيادة التكنولوجية، وتقديم التوصيات والمقترحات التي تساعد على تطبيق القيادة التكنولوجية وتفعيلها بمدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية، وتقديم منهجية عملية يستفيد منها مديري المدارس في قيادتهم نحو مدارس المستقبل، بطريقة تمكنهم من الارتقاء بمستوى مدارسهم.

حدود البحث:

الحد الموضوعي: اقتصرت البحث على موضوع القيادة التكنولوجية من حيث استقصاء وجهة نظر الخبراء في أهميتها، وتطبيقها لدى مديري مدارس التعليم العام، والمعوقات التي تحد من ممارستها، وبناء تصور مقترح.

الحد البشري: طُبقت على جميع الخبراء في الإدارة المدرسية بالمملكة العربية السعودية.

الحد المكاني: اقتصرت هذه البحث على الجامعات ووزارة التعليم في المملكة العربية السعودية.

الحد الزماني: طُبقت البحث خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٤٣ هـ.

مصطلحات البحث:

يقصد بالقيادة التكنولوجية إجرائياً بأنها: قدرة مديري مدارس التعليم العام على توظيف التكنولوجيا في العمل الإداري والتأثير على منسوبي المدارس في استخدامها وتوظيفها في العمل المدرسي بما يضمن تحقيق الأهداف.

منهج البحث وإجراءاتها

منهج البحث:

ولما كان هدف هذه البحث التوصل إلى تصور مقترح لتطوير أداء مديري مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء القيادة التكنولوجية، وحيث أن صياغة التصورات المقترحة تندرج ضمن الدراسات المستقبلية وما ينبغي أن يكون فقد تم استخدم أحد أشهر الأساليب شيوعا في الدراسات المستقبلية وهو ما يعرف بأسلوب دلفي أسلوب دلفايDelphi technique الذي يعد حجر الزاوية للبحوث المستقبلية والأسلوب الأكثر شيوعًا في البحوث التربوية والتنبؤ المستقبلي، كما يُعد وسيلة فعالة في الحصول على آراء أو تصورات الخبراء عن المستقبل بالنسبة لقضية معينه بطريقة منظمة وهذه التصورات يمكن استخدامها من خلال التخطيط ووضع السياسات وبناء الاستراتيجيات سواء في المجال الاقتصادي أو المجال الاجتماعي أو التربوي (عامر، ٢٠٠٨).

وذكر كل من عامر (٢٠٠٨) والساعدي (٢٠١٣) الخطوات العامة لأسلوب دلفاي على النحو التالي:

١. تحديد الموضوع محل البحث الذي يتم استقصاء التصورات عن المستقبل الممكن أو المحتمل أو المرغوب بشأنه.
٢. تحديد مجموعة أولية من الخبراء أو ما يطلق عليهم بمجموعة العمل في موضوع البحث على أن لا يتم التطرق لأسمائهم، وتتوفر فيهم الشروط المناسبة من حيث الخبرة والتخصص والأهلية.
٣. تعيين منسق يكون صاحب خبرة في استعمال طريقة دلفاي وعلى دراية بالمشكلات التي يمكن أن تبرز، ويكون مسؤول عن إدارة مجموعة العمل.
٤. تحديد سقف زمني على شكل جدول مواعيد.
٥. عمل استطلاع مفتوح (استبانة مفتوحة) لجمع مسودة آراء الخبراء ثم تحليلها كيفيًا، وتمتاز الاستبانة الأولى بأنها قد تكون واسعة في طبيعتها وتتكون من سؤال أو سؤالين من النوع المفتوح حول محتوى عدد من المعايير أو المجالات عن طريق قيام الخبير بوضع تصوراته حول الموضوع المراد دراسته، كما يمكن ألا تكون من النوع المفتوح عن طريق وضع خيارات وبدائل للإجابات حتى يسهل على أشخاص العينة الإجابة عنها.
٦. عمل قائمة بأفكار وتصورات الخبراء حول المستقبل، ومن ثم تحويلها إلى استبانة أولى مغلقة كأداة لجمع المعلومات.

٧. قياس آراء الخبراء بواسطة الاستبانة الأولى (الجولة الأولى)، ومن ثم تنظيم وترتيب تلك البيانات والأفكار الواردة في الاستبانة وتحليلها إحصائيًا.
٨. عرض نتائج الاستبانة الأولى على مجموعة من الخبراء أنفسهم كتغذية راجعة، والطلب من الخبراء مراجعة استجاباتهم في الجولة الأولى بناء على معرفتهم بالنتائج الإحصائية للجولة ككل، وفي حالة ظهور استجابات متطرفة يصر عليها الخبراء المتطرفون في آرائهم يطلب من هؤلاء تبرير آرائهم المتطرفة.
٩. تكرار الخطوة السابقة عدة مرات حتى الوصول إلى ثبات في الاستجابات.
١٠. تحليل وتفسير البيانات وكتابة التقرير النهائي عن طريق تسجيلها في ملف رئيسي، ثم يتم مناقشتها وتنسيقها في فئات حتى يتم الحصول على إجماع بين المشاركين من أجل الإعداد للاستبانة القادمة، وفي هذه المرحلة ينبغي تلخيص فقرات الاستبانة الثانية بشكل واضح ودقيق، حيث يزود المشاركين بملخص دقيق لنتائج الاستبانة على شكل تقرير مختصر.
١١. تحديد النسبة المئوية للإجماع المقبولة والتي تختلف باختلاف موضوع البحث وأهميته، ولكن في أغلب الأحيان تحصل القضية على المو افقة إذا نالت أكثر من ٧٠ ٪.
١٢. يجب ضبط التفاوت بين التقديرات من خلال قاعدة محدودة وهي ألا يتجاوز التقدير (قبل وبعد) نصف المدة المتوقعة.

بناء أداة البحث:

استخدمت البحث الحالية أسلوب دلفي التقليدي بخطو اته السابقة المذكورة أنفا من خلال نوعين من الاستبانات:

أ . الاستبانة المفتوحة: وهي تتضمن سؤالاً أو مجموعة من الأسئلة التي توجه إلى الخبراء المختارين ويطلب منهم الإجابة عن هذه الأسئلة والتعبير عن آرائهم وتصوراتهم حيالها (من خلال الجولة الأولى)، وتم عرضهما على عدد من المحكمين استجاب (خمسة محكمين) من تخصص الإدارة التربوية وأصول التربية الذين طبقوا الدراسات المستقبلية باستخدام أسلوب دلفاي، وذلك للاسترشاد بآرائهم. وبناءً على التعديلات والاقتراحات التي أبداها المحكمون، تم بإجراء التعديلات اللازمة التي اتفق عليها غالبية المحكمين، من تعديل بعض العبارات، حتى أصبحت أداة البحث في صورتها النهائية.

ب . الاستبانة المغلقة: تم التوصل لها في ضوء تحليل بيانات الاستبانة المفتوحة ومن ثم استخدام هذه الاستبانة في الجولات اللاحقة (الثانية، الثالثة).

اختيار عينة الخبراء:

في ضوء أهداف البحث تم اختيار١٧ خبيرا من التربويين والتربويات الذين توفرت فيهم خبرة إدارية في مجال الإدارة المدرسية أو الأشراف التربوي لمدة لا تقل عنه خمس سنوات، وألا يقل المؤهل العلمي للخبير عن درجة الماجستير، وأن يكون لهم اهتمام بتطبيقات تكنلوجيا التعليم من الناحية العملية أو النواحي العلمية والبحثية.

تطبيق أداة البحث:

١. الجولة الأولى:

من خلال الاستبانة المفتوحة تم توجيه ثلاثة أسئلة طلب منهم أن يكتبوا فيها ما يرونه مناسباً حول:

- أهمية القيادة التكنولوجية في تطوير أداء مديري مدارس التعليم العام.
- أهم متطلبات القيادة التكنولوجية التي ينبغي على مديري مدارس التعليم العام تطبيقها.
- أهم المعوقات التي تواجه مديري مداري التعليم العام عند تطبيق القيادة التكنولوجية.

٢. الجولة الثانية:

في ضوء نتائج الجولة الأولى وما وضعه الخبراء من أهمية ومتطلبات ومعوقات لتطبيق القيادة التكنولوجية في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية، وبعد الاطلاع على الأدبيات السابقة والدراسات المنشورة في مجال القيادة التكنولوجية تم تصميم استبانة مغلقة من ثلاث محاورهي:

- أهمية القيادة التكنولوجية في تطوير أداء مديري مدارس التعليم العام وتكون من أربعة أبعاد هي(الإجراءات والسياسات والتخطيط وإعداد الميزانية _ الرؤية والقيادة _ التدريس والتعلم والمناهج الدراسية _ التقييم والتقويم _ الإنتاجية والممارسة المهنية).
- أهم متطلبات القيادة التكنولوجية التي ينبغي على مديري مدارس التعليم العام واشتملت على ثلاث أبعاد (متطلبات مادية _ متطلبات بشرية _ متطلبات تنظيمية).
- أهم المعوقات التي تواجه مديري مداري التعليم العام عند تطبيق القيادة التكنولوجية وتكونت من ثلاثة أبعاد هي(معوقات مادية _ معوقات بشرية _ معوقات تنظيمية).

بعد ذلك تم تفريغ بيانات الجولة الثانية وتم حساب نسبة الاتفاق بين الخبراء باستخدام النسبة المئوية وذلك لكل محورمن محاورالاستبانة ولكل بعد من أبعادها ولكل بند من بنود تلك الأبعاد، بعد ذلك استبعاد جميع العبارات التي قلت فيها نسبة الاتفاق عن ٨٥ % ورصدت النتائج أمام كل عبارة.

٣. الجولة الثالثة:

الغرض من إجراء هذه الجولة هو تزويد مجموعة الخبراء بالتغذية الراجعة لاستجاباتهم حول آرائهم وذلك باطلاعهم عليها حتى يتأمل كل خبيرفي الاستجابات التي تتضمن رأيه في ضوء آراء بقية الخبراء، وبناءً عليها يعيد النظرفي آرائه في محاولة للوصول إلى أعلى نسبة من الاتفاق فيما بينهم والنسبة المقبولة هي ما تجاوز ٩٠٪، وبناء على ذلك تم التوصل الى الاستبانة الثالثة ومراجعة بعض الخبراء للوصول الى نسبة الاتفاق المأمولة وهي ٩٦٪.

نتائج البحث وتحليلها:

السؤال الأول: ما أهمية القيادة التكنولوجية في تطوير أداء مديري مدارس التعليم العام من وجهة نظر الخبراء بالمملكة العربية السعودية؟

أولاً: نتائج تطبيق الجولة الأولى:

بعد استلام استجابة الخبراء في الجولة الأولى تم تفريغها وجاءت على النحو التالي:

تم رصد جميع عناصر الأهمية للقيادة التكنولوجية في مدارس التعليم العام التي ذكرها الخبراء مع استبعاد الأهمية المتطابقة بنسبة كبيرة جداً بين آراء الخبراء وتقسيم هذه البنود وعددها ٥٤ بنداً على خمسة أبعاد رئيسية تم تحديدها في ضوء أبعاد القيادة التكنولوجية هي:

- الإجراءات والسياسات والتخطيط وإعداد الميزانية.
- الرؤية والقيادة.
- التدريس والتعلم والمناهج الدراسية.
- التقييم والتقويم.
- الإنتاجية والممارسة المهنية.

ثانيا نتائج الجولة الثانية:

في ضوء نتائج الجولة الأولى تم تصميم الاستبانة الثانية والتي تضمنت كل ماورد في الجولة السابقة حول أهمية تطبيق القيادة التكنولوجية في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية وبلغ عدد بنودها (٥٤ بنداً).

والهدف من الاستبانة الثانية الحصول على مو افقة الخبراء حول ما ذكروه جميعا حول أهمية تطبيق القيادة التكنولوجية في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية وذلك من خلال مقياس ثلاثي اشتمل على العبارات (كبيرالأهمية _ متوسط الأهمية _ قليل الأهمية) وتم توزيع الاستبانة على ١٧ خبيراً هم جميع الخبراء المشاركين في الجولة الأولى، وتم اعتماد نسبة المو افقة ٩٠٪ لقبول العبارات.

وتم استلام استجابة ١٦ خبيراً، وبعد تحليل البيانات وتصنيفها واستقرائها ودمج المتشابه اسفرت عن النتائج التالية:

المحور	البعد	عدد الفقرات الأساسية	الفقرات التي حصلت على ٩٠٪
أهمية تطبيق القيادة التكنولوجية في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية	الإجراءات والسياسات والتخطيط وإعداد الميزانية	١٥	٨
	الرؤية والقيادة	٧	٨
	التدريس والتعلم والمناهج الدراسية	١٣	٨
	التقييم والتقويم	١٢	٨
	الإنتاجية والممارسة المهنية	٧	٧

حيث جاءت نتائج رأي الخبراء في محور أهمية تطبيق القيادة التكنولوجية في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية على النحو التالي:

أ. **الإجراءات والسياسات والتخطيط وإعداد الميزانية وفيه أكد الخبراء على أهمية الفقرات التالية**:

١. تساهم في سرعة ودقة الإنجاز في الإعمال الإدارية.

٢. تساهم في رفع مستوى جودة الأداء.

٣. تساعد على تطوير وظائف الإدارة (التخطيط، التنسيق، التوجيه، اتخاذ القرار، المتابعة) .
٤. تساعد على تخزين ومعالجة بيانات ضخمة.
٥. الوصول السريع إلى السجلات والوثائق في أي زمان وأي مكان.
٦. تسهم في جودة الاتصال بين أفراد المدرسة.
٧. تساهم في كفاء الأنفاق.
٨. تطوير العمل الإداري والتعليمي بناء على نتائج الأداء الحالي.

ويرى الخبراء عدم أهمية باقي الفقرات أو أوصوا بدمجها مع فقرات أخرى.

ب. **الرؤية والقيادة حيث أكد الخبراء على أهمية الفقرات التالية**:

١. تساهم في تجويد الممارسات القيادية.
٢. تساعد سرعة استخدام البيانات في اتخاذ القرارات القيادية.
٣. مواكبة التغيرات السريعة استجابةً لمتطلبات المستقبل.
٤. تفعيل المواطنة الرقمية في المدرسة باعتبار أهميتها في قيادة المدارس.
٥. توفر القيادة التكنولوجية الوقت والجهد وضمان أداء الممارسات القيادية بفعالية واحترافية عالية.
٦. تركز على الاعمال الاشرافية أكثر من الكتابية للوصول وتنفيذ جميع المهام.
٧. تفعيلها لمواكبة التغيرات والمستجدات التكنولوجية.
٨. تساعد على تشكيل رؤية مشتركة تهدف لدمج التكنولوجيا في البيئة المدرسية.

ويرى الخبراء عدم أهمية باقي الفقرات أو أوصوا بدمجها مع فقرات أخرى.

ت. **التدريس والتعلم والمناهج الدراسية وفيه أكد الخبراء على أهمية الفقرات التالية**:

١. تعزيز أساليب التدريس التي تنمي التفكير و اتخاذ القرار عبر قنوات متعددة ومتنوعة.
٢. الارتقاء بمستوى الأداء بما ينعكس على جودة مخرجات العملية التعليمية.
٣. تساعد على عملية التعلم الذاتي والمستمر.
٤. تسهل التواصل بين الزملاء، والطلاب وأولياء الأمور والمجتمع.
٥. توظيف التكنولوجيا في تلبية احتياجات الطلاب التعليمية.
٦. تساعد المعلمين في تحليل بيانات الطلاب.
٧. توفير مواد تعليمية إثرائية سهلة العرض في أي وقت.
٨. تكون البيانات والمعلومات متاحة للجميع في ظل القيادة التكنولوجية.

ويرى الخبراء عدم أهمية باقي الفقرات أو أوصوا بدمجها مع فقرات أخرى.

ث. **التقييم والتقويم وفيه أكد الخبراء على أهمية الفقرات التالية**:

١. تساعد في تقديم تقارير سريعة ومكتملة للأنشطة التعليمية.
٢. الوصول السريع لكل ما يتعلق بالأعمال وملفات الانجاز للمعلمين وسهولة تقويمها.

٣. تساعد على تقديم طرق متنوعة لتقييم الطلبة.
٤. تسهل من عمليات التغذية الراجعة ومراجعة الأعمال والتعديل عليها إذا استلزم الأمر.
٥. تمكن من الحكم على أداء المتعلمين بموضوعية.
٦. تسهم في زيادة مستوى الشفافية والمساءلة والفعالية في التقويم.
٧. تساعد على مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.
٨. تساعد المعلمين والادارة المدرسية في جمع بيانات الطلاب وتحليلها.

ويرى الخبراء عدم أهمية باقي الفقرات أو أوصوا بدمجها مع فقرات أخرى.

ج. الإنتاجية والممارسة المهنية وفيه أكد الخبراء على أهمية الفقرات التالية:

١. تدعم التقنية مجتمعات التعلم المهنية للمعلمين.
٢. تساهم في تسهيل الالتحاق بالدورات التطويرية.
٣. تساهم في التنمية المهنية الذاتية.
٤. تساعد في توفير مواد تدريبية تناسب مختلف القضايا التربوية.
٥. تشجيع العاملين في المدرسة لتحديد احتياجاتهم التدريبية في مجال توظيف التكنولوجيا في المدرسة.
٦. امكانية تبادل الخبرات والاستفادة من المتميزين بأسهل و أيسر الطرق.
٧. سعة التعرف على الآراء ونتائج الأبحاث والمؤتمرات.

ويرى الخبراء عدم أهمية باقي الفقرات أو أوصوا بدمجها مع فقرات أخرى.

ثالثا: نتائج الجولة الثالثة:

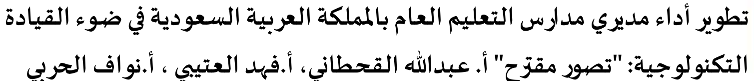
بعد تحليل نتائج الجولة الثانية وحذف العبارات التي حصلت على اقل من ٩٠ % من مو افقات الخبراء وتعديل بعض الصياغات ودمج بعض العبارات تم إعداد الاستبانة في نسختها الثالثة، حيث أرسلت إلى الخبراء للاطلاع على نتائج الجولة السابقة حتى يتمكنوا من مراجعة استجاباتهم في ضوء استجابات الآخرين في محاولة للوصول الى نسبة اتفاق عالية جديدة بينهم وقد تم التوصل الى اتفاق بنسبة ٩٨ % لكل العبارات وهي درجة تو افق عالية جدا.

السؤال الثاني: ما أهم متطلبات تطبيق مديري مدارس التعليم العام للقيادة التكنولوجية من وجهة نظر الخبراء بالمملكة العربية السعودية؟

أولاً: نتائج تطبيق الجولة الأولى:

بعد استلام استجابة الخبراء في الجولة الأولى تم تفريغها وجاءت على النحو التالي:

وتم رصد جميع المتطلبات اللازمة لتطبيق القيادة التكنولوجية في مدارس التعليم العام التي ذكرها الخبراء مع استبعاد المتطلبات المتطابقة بنسبة كبيرة جداً بين آراء الخبراء، وتقسيم هذه البنود وعددها ٥٢ متطلب على ثلاثة أبعاد رئيسية تم تحديدها في ضوء الأبعاد الرئيسية للتصور المقترح، وجاءت هذه الأبعاد على النحو التالي:



- متطلبات مادية.
- متطلبات بشرية.
- متطلبات تنظيمية.

ثانيا نتائج الجولة الثانية:

في ضوء نتائج الجولة الأولى تم تصميم الاستبانة الثانية والتي تضمنت كل ماورد في الجولة السابقة من متطلبات لتطبيق القيادة التكنولوجية في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية وبلغ عدد بنودها (٥٢ بنداً). والهدف من الاستبانة الثانية الحصول على مو افقة الخبراء حول ما ذكروه جميعا حول متطلبات تطبيق القيادة التكنولوجية في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية وذلك من خلال مقياس ثلاثي اشتمل على العبارات (كبير الأهمية _ متوسط الأهمية _ قليل الأهمية) وتم توزيع الاستبانة على ١٧ خبيراً هم جميع الخبراء المشاركين في الجولة الأولى، وتم اعتماد نسبة المو افقة ٩٠٪ لقبول العبارات. وتم استلام استجابة ١٦ خبيراً، وبعد تحليل البيانات وتصنيفها واستقرائها ودمج المتشابه اسفرت عن النتائج التالية:

المحور	البعد	عدد الفقرات الأساسية	الفقرات التي حصلت على ٩٠٪
متطلبات تطبيق القيادة التكنولوجية في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية	متطلبات مادية	١٨	٩
	متطلبات بشرية	١١	٨
	متطلبات تنظيمية	٢٣	٩

وجاءت نتائج رأي الخبراء في محور متطلبات تطبيق القيادة التكنولوجية في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية على النحو التالي:

أ. **المتطلبات المادية وفيه أكد الخبراء على المتطلبات التالية**:

١. توفير الأجهزة الحديثة (حاسب الآلي، طابعات، أجهزة عرض).
٢. توفير البرامج الحاسوبية ذات العلاقة لجميع العاملين في المدرسة.
٣. توفير الاتصال الشبكي الجيد الذي يضمن استمرارية العمل التقني.
٤. تبني مجتمعات وتطبيقات في التعليم والتعلم.
٥. توفير وتوطين صيانة الأجهزة في المدارس.
٦. تبني نظام الكتروني للمهام اليومية وجميع العمليات والإجراءات.
٧. تبني مو اقع الإلكترونية خاصة بالمدارس.
٨. توفير أجهزة وبرامج الحماية والأمن الإلكتروني.
٩. تخصيص ميز انيات مدرسية خاصة بتطبيق القيادة التكنولوجية.

بينما تم استبعاد بقية المتطلبات لضعف أهميتها حسب رأي الخبراء.



ب. المتطلبات البشرية وفيه يرى الخبراء أهمية المتطلبات التالية:

١. اختيار القيادات التربوية المهتمة بتوظيف التكنولوجيا في عمليات الإدارة المدرسية وعمليات التعليم والتعلم.
٢. توفير كوادر بشرية تساعد الإدارة على العمل على اجهزة الحاسب.
٣. توفير التنمية المهنية المستدامة للكوادر الإدارية والتعليمية في مجال تكنولوجيا التعليم.
٤. تكوين فريق عمل ومدربين ذوي كفاءة في المجال التقني والفني.
٥. متابعة كل ما هو جديد في مجال التوجهات التكنولوجية وحفز القوى البشرية على استفادة منه.
٦. إنشاء مجتمعات تعلم مهنية تحفز وتدعم المعلمين والموظفين في استخدام التكنولوجيا لتحسين الإنتاجية.
٧. إشراك جميع منسوبي المدرسة والطلاب وأولياء أمورهم في التخطيط للتحول للتقنية.

وتم استبعاد بقية المتطلبات البشرية حيث يرى الخبراء ضعف أهميتها أو دمجها مع متطلبات أخرى.

ج. المتطلبات التنظيمية وفيه يرى الخبراء أهمية المتطلبات التالية:

١. تطوير الهياكل والأنظمة والتشريعات والسياسات والإجراءات بما تتماشى مع متطلبات القيادة التكنولوجية.
٢. التوجه نحو اللامركزية في العمل للتمكن من تطبيق القيادة التكنولوجية.
٣. إعداد أدلة إرشادية للقيادة الإدارية لتسهيل عملهم.
٤. توفير ثقافة تنظيمية تتمحور حول أهمية التكنولوجيا في العمل الإداري والتعليمي.
٥. وضع الخطط والبرامج والآليات اللازمة للحد من مقاومة العاملين لعملية التغيير.
٦. وضع رؤية وقيم وأهداف مشتركة بين منسوبي المدرسة لتحقيق تفعيل التكنولوجيا.
٧. استحداث معايير تقييم إشر افية خاصة بتطبيق تكنلوجيا التعليم في المدرسة.
٨. إعداد صيغة إلزامية أو شبه إلزامية لمنسوبي المدرسة بالعمل على النظم والتطبيقات التي تبنتها المدرسة.
٩. مشاركة خطط وبرامج المدرسة السنوية لمنسوبي المدرسة وتوظيفها بشكل إلكتروني.

وتم استبعاد أو دمج باقي المتطلبات التنظيمية حسب ما يراه الخبراء.

ثالثا نتائج الجولة الثالثة:

بعد تحليل نتائج الجولة الثانية وحذف العبارات التي حصلت على اقل من ٩٠ % من مو افقات الخبراء وتعديل بعض الصياغات ودمج بعض العبارات تم إعداد الاستبانة في نسختها الثالثة، حيث أرسلت إلى الخبراء للاطلاع على نتائج الجولة السابقة حتى يتمكنوا من مراجعة استجاباتهم في ضوء استجابات الآخرين في محاولة للوصول الى نسبة اتفاق عالية جديدة بينهم وقد تم التوصل الى اتفاق بنسبة ٩٤ % لكل العبارات وهي درجة تو افق عالية جدا.

السؤال الثالث: ما أهم التحديات التي تواجه مديري مدارس التعليم العام عند تطبيق القيادة التكنولوجية من وجهة نظر الخبراء بالمملكة العربية السعودية؟

أولاً: نتائج تطبيق الجولة الأولى:

بعد استلام استجابة الخبراء في الجولة الأولى تم تفريغها وجاءت على النحو التالي:

وتم رصد جميع المعوقات التي تحول دون تطبيق القيادة التكنولوجية في مدارس التعليم العام التي ذكرها الخبراء مع استبعاد المعوقات المتطابقة بنسبة كبيرة جداً بين آراء الخبراء، وتقسيم هذه البنود وعددها ٣٨ متعوّق على ثلاثة أبعاد رئيسية تم تحديدها في ضوء الأبعاد الرئيسية للتصور المقترح، وجاءت هذه الأبعاد على النحو التالي:

- معوقات مادية.
- معوقات بشرية.
- معوقات تنظيمية.

ثانيا نتائج الجولة الثانية:

في ضوء نتائج الجولة الأولى تم تصميم الاستبانة الثانية والتي تضمنت كل ماورد في الجولة السابقة من معوقات لتطبيق القيادة التكنولوجية في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية وبلغ عدد بنودها (٣٨ بنداً).

والهدف من الاستبانة الثانية الحصول على مو افقة الخبراء حول ما ذكروه جميعا حول معوقات تطبيق القيادة التكنولوجية في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية ومتطلبات هذا التطبيق ومعوقاته وذلك من خلال مقياس ثلاثي اشتمل على العبارات (كبير الأهمية _ متوسط الأهمية _ قليل الأهمية) وتم توزيع الاستبانة على ١٧ خبيراً هم جميع الخبراء المشاركين في الجولة الأولى، وتم اعتماد نسبة المو افقة ٩٠٪ لقبول العبارات.

وتم استلام استجابة ١٦ خبيراً، وبعد تحليل البيانات وتصنيفها واستقرائها ودمج المتشابه اسفرت عن النتائج التالية:

المحور	البعد	عدد الفقرات الأساسية	الفقرات التي حصلت على ٩٠٪
معوقات تطبيق القيادة التكنولوجية في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية	معوقات مادية	١٤	٨
	معوقات بشرية	١٤	٨
	معوقات تنظيمية	١٠	٨

وجاءت نتائج رأي الخبراء في محور معوقات تطبيق القيادة التكنولوجية في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية على النحو التالي:

أ. معوقات مادية وفيها يرى الخبراء أبرز المعوقات على النحو التالي:

١. ضعف البنية التحتية والتجهيزات التقنية داخل المدارس.

٢. ضعف الدعم اللازم لصيانة الأجهزة والبرامج.
٣. صعوبة بعض الأنظمة في الحاسب الالي.
٤. ضعف الاتصال الشبكي في بعض المدارس.
٥. عدم وجود ميز انيات مخصصة.
٦. عدم وجود متخصصين للتقنية في مدارس التعليم العام.
٧. ضعف الأمان والخصوصية في بعض البرامج.
٨. صعوبة اختيار التقنية المناسبة.

بينما استبعد الخبراء بقية المعوقات أو طالبوا بدمجها ضمن معوقات أخرى.

ب. المعوقات البشرية وفيها يرى الخبراء أبرز المعوقات البشرية كالتالي:

١. قلة الكوادر المؤهلة على استخدام التكنولوجيا.
٢. مقاومة التغيير لدى بعض مديري المدارس.
٣. وجود الأمية الرقمية لدى بعض الموظفين وأولياء الأمور.
٤. قلة الفنيين المتخصصين في تقديم الدعم الفني عند حدوث مشاكل تكنولوجية.
٥. ضعف الدعم من الجهات المسؤولة لاستخدام التكنولوجيا في المجتمع المدرسي.
٦. قلة التدريب الكافي المتخصص على أدوات القيادة التكنولوجية.
٧. قصور ثقافة الأفراد العاملين في المدرسة حول أهمية التكنلوجيا في العمليات الإدارية والتعليمية.
٨. التردد والخوف من التعامل مع التقنية من قبل العاملين بالمدرسة.

واستبعد الخبراء المعوقات الأخرى أو طالبوا بتضمينها في متغيرات أخرى.

ج . المعوقات التنظيمية وفيها يرى الخبراء أبرز المعوقات التنظيمية حسب التالي:

١. عدم وجود خطط داعمة لعملية الأتمتة، واستخدام التكنولوجيا في كافة العمليات والإجراءات.
٢. عدم وجود سياسات لضبط جودة مخرجات العمل التقني.
٣. عدم وجود برامج من الوزارة تساعد مدير المدرسة لتفعيله التقنية.
٤. المفاجآت في تطبيق بعض البرامج دون تمهيد لها.
٥. عدم وجود معايير لقياس كفاءة التكنولوجيا المستخدمة.
٦. ضعف الوعي لدى مخططي السياسيات التربوية في الاستخدام الأمثل لتكنولوجيا التعليم.
٧. عدم وجود لو ائح وتنظيمات رسمية تسهم في التحول للقيادة التكنولوجية.
٨. عدم توجه الجهات المعنية في عقد البرامج التدريبية في مجال التقنية ودورها في ممارسات القيادة المدرسية.
٩. ضعف الأساليب والاجراءات المتخذة لنشر ثقافة أهمية القيادة التكنولوجية في تسهيل وتيسير العمل.

واستبعد الخبراء باقي المعوقات التنظيمية أو طالبوا بإلحاقها في معوقات أخرى.

ثالثا: نتائج الجولة الثالثة:

بعد تحليل نتائج الجولة الثانية وحذف العبارات التي حصلت على اقل من ٩٠ % من موافقات الخبراء وتعديل بعض الصياغات ودمج بعض العبارات تم إعداد الاستبانة في نسختها الثالثة، حيث أرسلت إلى الخبراء للاطلاع على نتائج الجولة السابقة حتى يتمكنوا من مراجعة استجاباتهم في ضوء استجابات الآخرين في محاولة للوصول الى نسبة اتفاق عالية جديدة بينهم وقد تم التوصل الى اتفاق بنسبة ٩٧ % لكل العبارات وهي درجة توافق عالية جدا.

السؤال الرابع: ما التصور المقترح لتطوير أداء مديري مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء القيادة التكنولوجية؟

تم بناء التصور المقترح من خلال مراجعة الادبيات وبناء إطار لمفاهيم الاتجاهات الحديثة في القيادة التربوية، بالإضافة لمراجعة الدراسات العلمية السابقة ذات العلاقة بالقيادة التكنولوجية، واستند إلى نتائج البحث الحالية لبناء التصور المقترح.

ويشتمل التصور المقترح على ما يلي:

فلسفة التصور المقترح

تنطلق فلسفة التصور المقترح من:

- رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠): في التعليم حيث حظي بالاهتمام طالباً، ومعلماً، وإدارةً، وبيئةً تعليمية، وتسعى وزارة التعليم إلى جعل المدرسة مؤسسة تعليمية تصقل المواهب وتزود بالمهارات المختلفة، لتنتج أجيالاً ذوي كفاءة عالية، انطلاقاً من الاهتمام بالطالب وجعله محور العملية التعليمية، وتنمية مهارات جميع الطلاب لمواكبة التطورات العلمية، مروراً بالمعلم فقد أولت اهتماماً بالغاً بتطوير المعلم من خلال اطلاعه على كل جديد في المجالات التربوية، وإثرائه المعرفي من خلال الورش والدورات التربوية في مختلف المجالات، وأكدت على تكوين بيئة تعليمية محفزة وجاذبة ومرغبة للتعلم، والاعتماد على طرائق واستراتيجيات تدريس تركزعلى بناء مهارات الطلاب وتصقل شخصياتهم وتشجع على روح الإبداع والابتكار لديهم.
- الخطة الاستراتيجية لوزارة التعليم من (٢٠٢٠) إلى (٢٠٢٣): وضع أهداف تتوافق مع الوضع الحالي والمستقبلي والتوجهات العالمية بالأهداف الاستراتيجية ومنها الارتقاء بالبيئة المدرسية والخدمات المساندة، تحسين نواتج التعلم، تعزيز التحول الرقمي، وتطوير الشراكات المجتمعية حوكمة الأنظمة وتطوير بيئات العمل.
- برنامج تنمية القدرات البشرية (٢٠٢١): أكدت في الركيزة الأولى بتطوير أساس تعليمي متين ومرن للجميع في مبادرة توفير معلمين وقادة مدارس مؤهلين وذلك بتدريب وتطوير قادة المدارس ويأتي تنفيذها من خلال مراجعة وتنفيذ برامج لتطوير المهارات القيادية لقادة المدارس، وزيادة مسؤولياتهم ومساءلتهم عن النتائج، وربط أدائهم بنواتج التعلم للطلاب، مما تهدف إلى تحسين مخرجات التعليم الأساسية.
- وثيقة الجمعية الدولية لتكنولوجيا التعليم (ISTE, 2001)

منطلقات التصور المقترح ومرتكزاته

استندت البحث في بناء التصور المقترح تطوير أداء مديري مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء القيادة التكنولوجية، على عدة منطلقات، هذا بيانها:

١. تعد القيادة التكنولوجية أحد الاتجاهات الحديثة في مجال القيادة التربوية.
٢. إن الأداء المدرسي منظومة شاملة ومتكاملة ومترابطة تتضمن ممارسات كل من الإدارة المدرسية، والمعلمين لتحسين العمليات في البيئة المدرسية.
٣. نتائج الدراسات السابقة أكدت على دور مديري المدارس في ممارسة القيادة التكنولوجية.
٤. نتائج تحليل آراء الخبراء المختصين بالإدارة والقيادة التربوية في البحث الحالية.

أ-الفئة المستهدفة:

- مديري مدارس التعليم العام الحكومية.

ب-الفئة المنفذة:

- وزارة التعليم
- إدارات التعليم بمناطق ومحافظات المملكة العربية السعودية.
- مكاتب التعليم التابعة لإدارات التعليم.
- مدارس التعليم العام الحكومية.

أهداف التصور المقترح

الهدف العام: تطوير أداء مديري مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء القيادة التكنولوجية.

يتفرع من الهدف العام عدة أهداف فرعية منها:

- تقديم إطار عمل إجرائي لتطبيق القيادة التكنولوجية؛ بهدف تحسين أداء مديري مدراس التعليم العام في المملكة العربية السعودية.
- تعديل الممارسات القيادية بما تتناسب مع الاتجاهات الحديثة في القيادة التربوية.
- وضع سياسة تعليمية واضحة ومعلنة للجميع في ممارسة القيادة التكنولوجية.
- توفير المتطلبات اللازمة لممارسة القيادة التكنولوجية في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية.
- ترسيخ ثقافة التحول الرقمي في بيئة المدرسة.

متطلبات تطبيق التصور المقترح

متطلبات تنظيمية:

- التوجه نحو اللامركزية في العمل للتمكن من تطبيق القيادة التكنولوجية.
- إعداد أدلة إرشادية للقيادة الإدارية لتسهيل عملهم.

- تطوير الهياكل والأنظمة والتشريعات والسياسات والإجراءات بما تتماشى مع متطلبات القيادة التكنولوجية.
- توفير ثقافة تنظيمية تتمحور حول أهمية التكنولوجيا في العمل الإداري والتعليمي.
- وضع الخطط والبرامج والآليات اللازمة للحد من مقاومة العاملين لعملية التغيير.
- وضع رؤية وقيم وأهداف مشتركة بين منسوبي المدرسة لتحقيق تفعيل التكنولوجيا.

متطلبات بشرية:

- اختيار القيادات التربوية المهتمة بتوظيف التكنولوجيا في عمليات الإدارة المدرسية.
- توفير التنمية المهنية المستدامة للكوادر الإدارية والتعليمية في مجال تكنولوجيا التعليم.
- تكوين فريق عمل ومدربين ذوي كفاءة في المجال التقني والفني.
- إنشاء مجتمعات تعلم مهنية تحفز وتدعم المعلمين والموظفين في استخدام التكنولوجيا لتحسين الإنتاجية.
- إشراك جميع منسوبي المدرسة والطلاب وأولياء أمورهم في التخطيط للتحول للتقنية.

متطلبات مادية:

- توفير البرامج الحاسوبية ذات العلاقة لجميع العاملين في المدرسة.
- توفير الاتصال الشبكي الجيد الذي يضمن استمرارية العمل التقني.
- توفير وتوطين صيانة الأجهزة في المدارس.
- تبني نظام الكتروني للمهام اليومية وجميع العمليات والإجراءات.
- تبني مو اقع الإلكترونية خاصة بالمدارس.
- توفير أجهزة وبرامج الحماية والأمن الإلكتروني.
- تخصيص ميز انيات مدرسية خاصة بتطبيق القيادة التكنولوجية.

آليات تنفيذ التصور المقترح

أ – آليات التنفيذ الخاصة بوزارة التعليم

- إصدار التشريعات والقو انين والأنظمة اللازمة لتحويل مدارس التعليم العام نحو التحول الرقمي.
- إعادة النظر في الهيكل التنظيمي والإداري السائد بالمدارس وتطويره بحيث يشجع على مشاركة المعلمين والإداريين في صنع القرارات التعليمية.
- منح مدير المدرسة الصلاحيات اللازمة لممارسة القيادة التكنولوجية.
- توفير نظام للحو افز المادية والمعنوية التي تمكن منسوبي التعليم من زيادة دافعيتهم ورضاهم الوظيفي.

ب- آليات التنفيذ الخاصة بإدارات التعليم بمناطق ومحافظات المملكة العربية السعودية.

- تنظيم لقاءات دورية للمديرين في مختلف مدارس التعليم العام ويتم من خلالها تبادل الخبرات.
- تدريب مديري مدارس التعليم العام على صياغة رؤية المدرسة، ورسالتها، وقيمها، وأهدافها للوصول إلى تطبيق القيادة التكنولوجية.
- تقليل الأعباء التدريسية المسندة لمدير المدرسة والتي تشتت جهده وتقلل تركيزه.
- استحداث بعض البرامج التدريبية لتنمية مهارات منسوبي التعليم من مديري ومعلمين على التقنية الحديثة.
- الشراكة الاكاديمية مع كليات التربية من أجل التعاون في إعداد وتصميم البرامج التدريبية للوصول إلى الاتجاهات الحديثة في ممارسة القيادة التكنولوجية.

ج- آليات التنفيذ الخاصة بمكاتب التعليم التابعة لإدارات التعليم.

- اسناد مهمة الإشراف والمتابعة الحالية للمدارس، والمدير كمشرف مقيم بمدرسته، مما يزيد من ثقتهم بأنفسهم، وتحتفظ المكاتب بالمتميزين منهم.
- تحفيز مديري المدارس على ممارسة وتطبيق القيادة التكنولوجية من خلال مشرف الإدارة المدرسية.
- التنسيق بين مدارس التعليم العام التابعة لمكاتب التعليم للاستفادة من إمكانياتها وتجهيزاتها وعناصرها البشرية.
- تدريب مديري مدارس التعليم العام على الاتجاهات الحديثة كالقيادة التكنولوجية.

ج- آليات التنفيذ الخاصة بمدارس التعليم العام الحكومية.

- تضمين التكنولوجيا في رؤية ورسالة وأهداف الخطة المدرسية.
- تعزيز تدريب المعلمين على ممارسة التكنولوجيا.
- تُشجيع البيئة التعليمية التي تُركز على المتعلم في تطبيقات التكنولوجيا.
- تحديد الموارد التكنولوجية وتقييمها للتأكد من دقتها ومناسبتها لما هو مطلوب.
- مساعدة المعلمين في استخدام تكنولوجيا المعلومات في تطوير التعليم.

معوقات التصور المقترح وسُبل معالجتها

١. مركزية السلطة: أي أن تصدر القرارات من الجهات العليا دون أي مشاركة من المستويات الإدارية الدنيا. المعالجة: الدمج بين المركزية واللامركزية، بحيث يتم إعطاء مديري المدارس الصلاحيات في تطبيق القيادة التكنولوجية.
٢. مقاومة التغيير: رفض المعلمين العلني أو السري للتغيرات التي تعلن عنها المدرسة. المعالجة: البدء تدريجياً في تطبيق القيادة التكنولوجية حتى يسهل تقبل فكرة التغيير.
٣. قلة الإمكانات المادية: أي ضعف الدعم المالي والمادي لتوفير الأجهزة والمعدات والتجهيزات. المعالجة: ابتكار موارد تمويل جديدة كمشاركة هيئات المجتمع ومؤسساته الحكومية والخاصة لتوفير بعض التسهيلات المادية.



٤. ضعف الفهم الصحيح للقيادة التكنولوجية: المعالجة: عقد ورش تدريبية لشرح مفهوم القيادة التكنولوجية قبل تطبيقها.
٥. قلة تو افر نظام الحو افز المادية والمعنوية: المعالجة: تخصيص حو افز لمديري المدارس الممارسين للقيادة التكنولوجية.
٦. ضعف معرفة مديري المدارس في استخدام الوسائل التقنية في المدارس. المعالجة: عقد دورات تدريبية لكيفية استخدام التقنية وتطبيقها عملياً، وتكليف متخصص في الوسائل التقنية لمساعدة منسوبي المدرسة على استخدامها.

توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث فأن أهم التوصيات ما يلي:

١. نشر ثقافة ممارسة القيادة التكنولوجية في مدراس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية.
٢. توفير برامج تدريبية نوعية لمديري مدارس التعليم العام على ممارسة القيادة التكنولوجية.
٣. تجهيز البنية التحتية لمدارس التعليم العام بالتقنيات الحديثة.
٤. العمل على توفير المتطلبات اللازمة لتطبيق مديري مدارس التعليم العام للقيادة التكنولوجية في مدارس التعليم العام.
٥. الاستفادة من التصور المقترح في تطبيق القيادة التكنولوجية في مدارس التعليم العام من خلال وضع رؤية وقيم وأهداف مشتركة بين منسوبي المدرسة لتحقيق تفعيل التكنولوجيا.



المراجع:

المراجع العربية:

برنامج تنمية القدرات البشرية.(٢٠٢١، سبتمبر١٥). رؤية السعودية ٢٠٣٠
/https://www.vision2030.gov.sa/ar/v2030/vrps/hcdp

الجهني، هدى عطية. (٢٠١٨). *تطبيق القيادة الإلكترونية في إدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء تقنيات المعلومات والاتصالات*: نموذج مقترح[أطروحة دكتوراة غير منشورة]. جامعة الملك سعود.

الساعدي، رحيم. (٢٠١٣). مقدمة إلى علم الدراسات المستقبلية. دار ابن النديم للنشر والتوزيع.

السبيعي، خالد صالح المرزم، والشهري، فاطمة عبد الله. (٢٠١٩). و اقع ممارسة القيادة الإلكترونية في المدارس الثانوية الحكومية للبنات في مدينة الرياض ومدى تو افر متطلبات تطبيقها. المجلة التربوية: جامعة الكويت – مجلس النشر العلمي، ٣٣(١٣٠)، ٥٩ – ٩٨.

السيف، فاتن عبد الله. (٢٠١٨). الاحتياجات التدريبية لقائدات مدارس التعليم العام وفقاً لمعايير القيادة التكنولوجية (دراسة ميدانية في مدينتي الدمام والخبر) [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل.

الشرمان، عاطف، وخطاب، إيفيت.(٢٠١٨). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التكنولوجية وعلاقتها بدرجة قيادة التغيير في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عّمان. دراسات- العلوم التربوية: الجامعة الأردنية - عمادة البحث العلمي، (٤٥) ملحق، ٥٥٧ – ٥٧٩.

عامر، طارق .(٢٠٠٨). أساليب الدراسات المستقبلية. دار اليازوري للنشر والتوزيع.

الاغبري، عبدالصمد، والملحم، عبد اللطيف. (٢٠٢٠). مدى تقدير ممارسة معايير القيادة التكنولوجية بمدارس التعليم العام في محافظة الأحساء بالمملكة العربية السعودية: دراسة ميدانية لقياداتها مجلة العلوم التربوية والنفسية: جامعة البحرين - مركز النشر العلمي، ٢١(١)، ١٥٩ - ٢٠١.

آل كردم، مفرح سعيد. (٢٠١٦). و اقع ممارسة سلوكيات القيادة التكنولوجية لدى قادة المدارس الثانوية بمنطقة عسير من وجهة نظر المعلمين. مجلة التربية للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية، ٢(١٦٧)، ١٤٣ - ١٧٥.

المراجع الأجنبية:

References:

Beytekin, O. (2014). High School Administrators' Perceptions of Their Technology Leadership Preparedness, Academic journals, 9(14),441-446.

Curnyn, M. A. (2013). *Technology leadership conditions among Nebraska school principals (Order No. 3607695). Current Initiatives.*

Dexter, S. (2011). School Technology Leadership: Artifacts in Systems of Practice, *Journal of School Leadership Volume 21*, No.2, PP.166-189.

Eren, E.& Kurt, A. (2011). Technological Leadership Behavior of elementary school principal in the process of supply and use of educational Technologies, *Educational Sciences, 13*(13), 625-636.

Flanagan, L. & Jacobsen, M. (2017). Technology leadership for the twenty-first century principal. *Journal of Educational Administration, 41*(2), 124-142.

Kor, H.& Erbay, H.& Engin, M. (2016). Technology Leadership of Education Administers and Innovative Technologies in Education: A Case Study of Corum City, *Universal Journal of Educational Research, 4*(12),140-150.

Olmstead, C. (2013). *Using Technology to Increase Parent Involvement in Schools*, TechTrends, Vol.57, issue.6, PP.28-37.

Raman, A. & Don, Y. & Kasim, A. (2014). The Relationship between Principals, Technology Leadership and Teachers, Technology Use in Malaysian Secondary Schools. *Asian Social Science, 10*(18), 30-36.

Sincar, M. (2013). Challenges School Principals Facing in the Context of TechnologyLeadership, Educational Sciences: *Theory & Practice, 13*(2), 1273-1284.

Thannimalai, R. & Raman, A. (2018). The influence of principals' technology leadership and professional development on teachers'technology integration in secondary schools, *Malaysian Journal of Learning and Instruction. 15*(1),203-228.

Weng, C. H. & Tang, Y. (2014). The relationship between technology leadership strategies and effectiveness of school administration: An empirical study. *Computers &Education.76*, 91–107.

Williamson, J & Redish, T. (2009). *ISTE, s Technology Facilitation and Leadership Standards: What Every K-12 Leader Should Know and be Able to Do.* International Society for Technology in Education.

و اقع تطبيق أبعاد القيادة الريادية لدى مديرات المدارس الثانوية بمحافظة خميس مشيط

أ. وفاء عبدالله علي الأحمري
تعليم عسير

مستخلص الدراسة

هدفت الدراسة إلى التعرف على و اقع تطبيق مديرات المدارس الثانوية لأبعاد القيادة الريادية (المخاطرة، الإبداع، المبادرة، استثمار الفرص، الرؤية الاستر اتيجية) من وجهة نظر المديرات والمعلمات في المدارس الثانوية بمحافظة خميس مشيط. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداة لجمع البيانات، تم تطبيقها على عينة من مديرات ومعلمات المدارس الثانوية بمحافظة خميس مشيط، والبالغ عددهن (١٤٣) بو اقع (١٢) مديرة مدرسة، و(١٣١) معلمة. وتوصلت الدراسة إلى أهم النتائج وهي: أن و اقع تطبيق مديرات المدارس الثانوية للقيادة الريادية من وجهة نظر المديرات والمعلمات في المدارس الثانوية بمحافظة خميس مشيط جاء بدرجة متوسطة، وفي ضوء النتائج تم تقديم مجموعة من التوصيات أهمها: ضرورة تدريب القيادات المدرسية على تعزيز الثقة بالنفس، والقدرة على مواجهة المخاطر، والجرأة في طرح الأفكار الجريئة والجديدة وتبنيها، ومنحهن الحرية لتحديد أساليب إنجازهن للأعمال، وأن تحرص مديرة المدرسة على تشجيع المبادرات الواعدة، وتوفير بيئة عمل محفزة على الروح الريادية والإبداع، وتوفير فرص التنمية المهنية المستمرة للمعلمات والإداريات في المدرسة.

الكلمات المفتاحية: القيادة- أبعاد القيادة الريادية- مديرات المدارس الثانوية.

Abstract

The study aims to identify the reality of the application of secondary school principals to the dimensions of entrepreneurial leadership (risk, creativity, initiative, investment opportunities, strategic vision) from the point of view of principals and teachers in secondary schools in Khamis Mushait. The researcher used the descriptive survey method, and the questionnaire as a tool for data collection, which was applied to a sample of secondary school principals and teachers in Khamis Mushait, whose number is (143), by (12) school principals, and (131) female teachers. The study reached the most important results: that the reality of secondary school principals' application of entrepreneurial leadership from the point of view of principals and teachers in secondary schools in Khamis Mushait governorate came to a medium degree. To face risks, be daring to put forward and adopt bold and new ideas, and give them the freedom to determine their methods of accomplishing work, and for the school principal to encourage promising initiatives, provide a work environment that stimulates the pioneering spirit and creativity, and provide opportunities for continuous professional development for teachers and administrators in the school.

Key words: Leadership – dimensions of entrepreneurial leadership – principals of secondary schools.

المقدمة:

لقد تزايدت أهمية القيادة في المنظمات الحديثة بشكل ملحوظ نتيجة التغيرات والتطورات العلمية والتكنولوجية التي يشهدها العالم في القرن الحادي والعشرين، الأمر الذي استوجب حتمية التغيير لمواكبة هذه التطورات، ممّا أدّى إلى ظهور نماذج وأنماط جديدة للقيادة، وزادت معها أهمية الإبداع والابتكار كضرورة للبقاء سواء بالنسبة للأفراد أو المنظمات أو المجتمعات، وتبنّي الاتجاهات الإدارية الحديثة. فالقيادة التربوية تشكّل عاملاً مهمًا في نجاح أو فشل الإدارات التعليمية، لدورها الكبير في تشجيع التفاعل الإيجابي بين العاملين، وتنمية دوافعهم الإيجابية، وأصبحت في القرن الحادي والعشرين تستهدف الوصول إلى معايير تقاس بها فعالية الإدارة بطريقة علمية وموضوعية (القيسي، ٢٠١٠). وتعتبر الريادة ظاهرة جديرة بالاهتمام والرعاية؛ لأهميتها العظمى في تحقيق التنمية التي تسعى إليها مختلف المجتمعات، للخروج بأجيال تدرك الفرص، وتبادر في تبنّيها، وتمتلك روح الابتكار والإبداع، وتستثمر الموارد المتاحة بطريقة منظّمة من أجل الخروج بمشاريع ناجحة تحقق لهم أهدافهم، فالمنظمات الريادية تحتاج إلى أشخاص تقود هذه المنظمات بشكل مختلف، يمتازون بسمات الأسبقية والمبادأة والمخاطرة والإبداع، مقارنة مع القيادات الأخرى (محمد، ٢٠١١). وقد أشار العديد من الباحثين أن القيادة الريادية تعد شكلًا من أشكال القيادة المنجزة في السياق الريادي، حيث أنها قيادة قائمة على الرؤية الاستراتيجية الواضحة نحو المستقبل، وتحليل البيئة الداخلية والخارجية واستكشاف واستثمار الفرص المتاحة من خلال الانتفاع من الموارد، وتشجيع الأفكار الجديدة والابتكار داخل المنظمة أو المجموعة أو لدى الفرد (جلاب وجريمخ، ٢٠١٨). فالقدرة الريادية هي سمة موزعة بالتساوي بين القادة، يمكن تعلمها وتعليمها، وتشمل: مهارة التمييز بين الفرص الريادية، والقدرة على تطوير رؤية للمستقبل يمكن تقاسمها وتنفيذها (Utash, 2017).وقد أظهرت إحدى الدراسات أن القيادة الريادية تعمل على تحسين القدرة التنافسية للمؤسسات التعليمية من خلال تحقيق الابتكار والتجديد، والتركيز على أداء العمل بطريقة صحيحة وبأسلوب مثالي ومناسب من أول مرة، تجنبًا لضياع الموارد أو تبديدها أو سوء استغلالها(Carsrud & Renko-Dolan& Brannback, 2018, 211) . وفي ظل هذه المميزات للقيادة الريادية أصبح من الضروري للمؤسسات التعليمية على اختلاف مستوياتها وفي مقدمتها مؤسسات التعليم العام تبنّي القيادة الريادية والاستفادة من مزايا تطبيقها، حيث أن تطبيقها أصبح ضرورة ملحة للتكيف مع متغيرات العصر وذلك لتعلم المهارات التي يتطلبها القرن الواحد والعشرون.

مشكلة الدراسة:

تعدُّ القيادة الريادية مهمة للمنظمات بشكل عام، والمنظمات التربوية بشكل خاص وعلى رأسها المدرسة باعتبارها مؤسسة اجتماعية تقدّم للأفراد خدمات تعليمية وتربوية تواكب استمرار الحياة وتطورها، تنعكس بالضرورة على المجتمع ومؤسساته الإنتاجية والخدمية على حد سواء، حيث تمدُّ كافة هذه المؤسسات بالخريج المتعلم الواعي المتدرب القادر على الإسهام في التنمية الشاملة المستدامة. وهي بهذا المفهوم شأن اجتماعي يهم الجميع، ومن هنا فإن الإدارات المدرسية هي من أولى الإدارات لتبنّي مفهوم القيادة الريادية وتطبيق أبعادها (الدوسري، ٢٠١٦، ص. ٣٢٥).

وعلى الرغم من اهتمام وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية في الاهتمام بتطوير ممارسات القيادات المدرسية، فإن المستقرئ لو اقعها يلحظ أنها تعاني من أوجه خلل متعددة كشفت عنها دراسات سابقة منها (القحطاني، ٢٠١٥)، و(السيف، ٢٠١٦)، و(معيقل، ٢٠١٧)، والتي أشارت بوجود ضعف في ممارساتهم لأدوارهم القيادية، وأن القيادة المطبقة لدى الإدارات المدرسية تقليدية وغير مواكبة لمتطلبات العصر. ولقلة الدراسات التي تناولت و اقع تطبيق المديرات لأبعاد القيادة الريادية في المدارس الثانوية في المملكة العربية السعودية، جاءت هذه الدراسة في البحث عن و اقع تطبيق مديرات المدارس الثانوية لأبعاد القيادة الريادية. ويمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس التالي: ما و اقع تطبيق مديرات المدارس الثانوية لأبعاد القيادة الريادية من وجهة نظر المديرات والمعلمات في المدارس الثانوية بمحافظة خميس مشيط؟

من خلال الإجابة على تساؤلات الدراسة التالية:

١. ما و اقع تطبيق مديرات المدارس الثانوية لبعد المخاطرة من وجهة نظر المديرات والمعلمات في المدارس الثانوية بمحافظة خميس مشيط؟
٢. ما و اقع تطبيق مديرات المدارس الثانوية لبعد الإبداع من وجهة نظر المديرات والمعلمات في المدارس الثانوية بمحافظة خميس مشيط؟
٣. ما و اقع تطبيق مديرات المدارس الثانوية لبعد المبادرة من وجهة نظر المديرات والمعلمات في المدارس الثانوية بمحافظة خميس مشيط؟
٤. ما و اقع تطبيق مديرات المدارس الثانوية لبعد استثمار الفرص من وجهة نظر المديرات والمعلمات في المدارس الثانوية بمحافظة خميس مشيط؟
٥. ما و اقع تطبيق مديرات المدارس الثانوية لبعد الرؤية الاستر اتيجية من وجهة نظر المديرات والمعلمات في المدارس الثانوية بمحافظة خميس مشيط؟

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية إلى:

١. التعرف على و اقع تطبيق مديرات المدارس الثانوية لبعد المخاطرة من وجهة نظر المديرات والمعلمات في المدارس الثانوية بمحافظة خميس مشيط.
٢. التعرف على و اقع تطبيق مديرات المدارس الثانوية لبعد الإبداع من وجهة نظر المديرات والمعلمات في المدارس الثانوية بمحافظة خميس مشيط.
٣. التعرف على و اقع تطبيق مديرات المدارس الثانوية لبعد المبادرة من وجهة نظر المديرات والمعلمات في المدارس الثانوية بمحافظة خميس مشيط.
٤. التعرف على و اقع تطبيق مديرات المدارس الثانوية لبعد استثمار الفرص من وجهة نظر المديرات والمعلمات في المدارس الثانوية بمحافظة خميس مشيط.
٥. التعرف على و اقع تطبيق مديرات المدارس الثانوية لبعد الرؤية الاستر اتيجية من وجهة نظر المديرات والمعلمات في المدارس الثانوية بمحافظة خميس مشيط.

أهمية الدراسة: تنقسم الأهمية للبحث الحالي إلى:

الأهمية النظرية:

- تستمد هذا الدراسة أهميتها من أهمية القيادة بشكل عام، والقيادة الريادية بشكل خاص، ودورها في تحقيق أهداف المؤسسات التعليمية بكفاءة وفاعلية وتميز.
- تأتي الدراسة الحالية مع الاهتمام المتزايد في المملكة بتطوير الأداء الإداري للقيادات التربوية لتأثيرها في المؤسسات التعليمية ممّا يحقق لها مزيدًا من التقدم والتطور.
- قلة الأبحاث التي تناولت موضوع القيادة الريادية في المدارس في المملكة العربية السعودية بصفة عامة وفي المدارس الثانوية بمحافظة خميس مشيط بصفة خاصة.

الأهمية التطبيقية:

- ترجع أهمية هذه الدراسة في ارتباطها بمكتب التعليم مباشرة، فنتائج الدراسة قد تعزز من أهمية تطبيق القيادة الريادية، وتقلل من السلبيات التي قد تعيق تطبيقها.
- قد تسهم نتائج الدراسة الحالية في التعرف على و اقع تطبيق مديرات المدارس الثانوية لأبعاد القيادة الريادية مما يساعد على تحسين أدائهن، ومساعدة المسؤولين في وزارة التعليم على تلمّس الو اقع والسعي نحو تطويره.
- يمكن للدارسة أن تفيد الباحثين في هذا الموضوع وتفتح لهم آفاق جديدة من خلال النتائج والتوصيات التي ستقدمها الدراسة.

حدود الدراسة: تتمثل حدود الدراسة فيما يلي:

- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على تحديد و اقع ممارسة مديرات المدارس الثانوية لأبعاد القيادة الريادية (المخاطرة، الإبداع، المبادرة، استثمار الفرص، الرؤية الاستر اتيجية).
- الحدود البشرية: أجريت الدراسة على عينة من مديرات ومعلمات المدارس الثانوية بمحافظة خميس مشيط، والبالغ عددهن (١٤٣) بو اقع (١٢) مديرة مدرسة، و(١٣١) معلمة.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني لعام (١٤٤٢هـ/١٤٤٣هـ).
- الحدود المكانية: طبقت الدراسة في المدارس الثانوية بمحافظة خميس مشيط.

مصطلحات الدراسة:

- القيادة: يعرفها هاشم (٢٠١٧) بأنها "قدرة القائد على إقناع الأفراد والتأثير عليهم لحملهم على أداء واجباتهم ومهامهم التي تسهم في تحقيق الهدف المنشود للجماعة" (٣٥). وتعرف الباحثة القيادة إجر ائيًا: قيام مديرة المدرسة بعملية اقناع العاملين في المؤسسة التعليمية والتأثير فيهم من أجل الوصول إلى الأهداف المنشودة.
- القيادة الريادية: تعرف بأنها: القدرة على التأثير في الآخرين لإدارة الموارد بشكل استر اتيجي من أجل تأكيد سلوكيات كل من البحث عن الفرص والميزة والقيمة للاستفادة من الفرص الجديدة (جمال وطاهر، ٢٠١٧،

ص. ٣٦٢). وتعرف الباحثة القيادة الريادية إجرائيًا: نمط قيادي تتبعه مديرة المدرسة بهدف التأثير في سلوك العاملين في المدرسة وتنظيم جهودهن وتعزيز التعاون بينهن، من خلال تحمل المخاطر، والإبداع، والمبادرة، واستثمار الفرص، وامتلاك رؤية استراتيجية، من أجل تحقيق قيمة مضافة للمدرسة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

مفهوم القيادة الريادية:

تعرف القيادة الريادية بأنها: عملية التأثير الإيجابي في العاملين، والقدرة على تسويق الخدمات والمنتجات والموارد؛ لصنع قيمة مضافة للمنظمة (Renko, El Tarabishy, Carsrud & Brannback, 2015, 59). كما تعرّف القيادة الريادية بأنها: مجموعة الممارسات الإدارية التي تسهم في بناء القيمة التنظيمية من خلال التوجه الاستراتيجي وتوجيه الموارد بأفضل الطرق (Harrison, Leitch, & McAdam, 2015, 697). وأشار رومي وهاراسون (Roomi & Harrison, 2011, 2) إلى أن مفهوم القيادة الريادية هو مفهوم يجمع بين مفهومي القيادة والريادة؛ ليصنعا بذلك مفهومًا جديدًا يسمّى بالقيادة الريادية، ويعرفان القيادة الريادية بأنها توصيل الرؤية لإشراك الفرق لتحديد واستثمار الفرص، من أجل الحصول على ميزة تنافسية، ويوضح هذا المفهوم العلاقة بين القيادة والسلوك الريادي، ويعد أحد الأنماط الجديدة من أنماط القيادة الذي يتلاءم مع الطبيعة الديناميكية المعقدة لبيئة العمل، التي تتغير بشكل سريع.

أبعاد القيادة الريادية:

تتبنى الدراسة الحالية الأبعاد المشتركة للقيادة الريادية بين معظم الباحثين وهي (الميل إلى المخاطرة، الإبداع، المبادرة، استثمار الفرص، الرؤية الاستراتيجية)، وفيما يلي توضيح كل بعد على حدة:

البعد الأول: الميل إلى المخاطرة. أشار كل من الدوسري (٢٠١٩)، والسيف (٢٠١٦)، ومعيقل (٢٠١٧)، إلى أن بعد المخاطرة في المؤسسات التعليمية يقصد به: تحمل المخاطر لدى القائد الريادي، بأن يكون لديه جرأة، واستعداد عالٍ للمجازفة، في حال عدم التأكد من النتائج والغموض، وذلك من خلال طرح أفكار جديدة، أو تطوير آليات غير مسبوقة للعمل، أو اتخاذ قرارات فريدة، أو تقديم خدمات جديدة، أو تحمل أخطار مالية وبشرية.

البعد الثاني: الإبداع. أشار كل مغاوري (٢٠١٧)، والسليمان (٢٠١٦)، والشايع (٢٠١١)، إلى أن بعد الإبداع في المؤسسات التعليمية يقصد به: قدرة القائد الإداري على تشجيع جميع العاملين في المدرسة من معلمين وإداريين على توليد مجموعة من الطرق والأساليب والأفكار الجديدة غير المألوفة لحل المشكلات التي يواجهونها، واستثمار الفرص المتاحة بهدف تطوير أداء المدرسة، وتعظيم مواردها، وتحسين خدماتها.

البعد الثالث: المبادرة (الاستباقية). أشارت الضامن (٢٠١٢، ص. ١٢٨) إلى أن بعد المبادرة يقصد به: الاستباقية والمبادأة، وقدرة القائد الإداري على إضافة قيمة إلى الشيء الجديد أو الفكرة الجديدة، وذلك من خلال متابعة البيئة الجديدة، والتنبؤ باحتياجات ومتطلبات سوق العمل المستقبلية، وكذلك السعي إلى إيجاد أفكار ومنتجات وخدمات مميزة.

البعد الرابع: استثمار الفرص. أشارت معيقل (٢٠١٧، ص. ٤٦) إلى أن استثمار الفرص في مجال التعليم يقصد به: توظيف جميع الفرص الجديدة والبديلة من أجل تطوير المدرسة، وتتبع التغييرات والاتجاهات الجديدة، وتوقع التغيرات المستقبلية، والاستعداد لها في المستقبل، وتشجيع أفراد المدرسة للعمل بطريقة إبداعية، فضلًا عن تحديد الاحتياجات والمتطلبات.

البعد الخامس: الرؤية الاستراتيجية. تشير مغاوري (٢٠١٦، ص. ٥٤٥) إلى أن الرؤية الاستراتيجية يقصد بها: التصورات والتوجهات لرؤية المستقبل بوضوح، والعمل على تحقيقها، من خلال إعداد الخطط الإجرائية، بحيث تكون عملية على أرض الواقع، والعمل على تذليل العقبات، وتحمل المخاطر أمام تنفيذها.

ويتضح مما سبق أن القيادة الريادية تدعم الممارسات الإبداعية للقيادات المدرسية، وتحث على تطبيق الأفكار الابتكارية والتقنيات الجديدة، وتشجع على إيجاد الحلول المبتكرة للمشكلات والتحديات التي تواجه المجتمع المدرسي، ممّا يساعد على تطويرها وتحقيق مزيدًا من التقدم المنشود.

الدراسات السابقة:

أجرى ويافير (Weaver, 2012) دراسة هدفت إلى تقويم برنامج تطوير القيادات المدرسية الذي تقدِّمه منظمة ADVANCE للتعليم المبتكر، واعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي، واستخدمت استبانة قبليّة، وأخرى بعديّة لقياس أثر التدريب المكثف لمدة خمسة أسابيع أداةً للدِّراسَة، تكوَّنت عينة الدراسة من جميع المشتركين في البرنامج. وأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أن المشاركين في البرنامج أصبحت لديهم مستويات أعلى من النوايا والاتجاهات الريادية، بعد الانتهاء من البرنامج التدريبي، وأن اتجاهات المتدربين نحو الاستثمار في التعليم، المبادرة، تحمل المخاطرة أصبحت أكثر إيجابية.

كما أجرى سويتنو، سونهاجي، عارفين وألفتين (Suyitno, S., Sonhadji, A., Arifin, I., & Ulfatin, N, 2014) دراسة هدفت إلى وصف وتفسير الاستراتيجية التي يستخدمها مديري المدارس في ممارسة القيادة الريادية، ودورها في تعزيز ممارسات القيادة الريادية التي يمارسها مدير المدرسة، واعتمدت الدراسة على المنهج الكيفي، واستخدمت المقابلة أداة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (٤٦) مخبرًا. وأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: يستخدم مديرو المدارس بعض الاستراتيجيات في ممارستهم للقيادة الريادية، مثل عمل تعديلات إبداعية على المنهج وطرق التدريس، قيادة الطلاب، وتمكين موظفي ومعلمي المدرسة، كما يسهم مديرو المدارس في مساعدة الخريجين في الحصول على الوظائف المناسبة ودخول سوق العمل، وأن مديري المدارس الذي يمتلكون فكرًا رياديًا قادرون على بناء علاقات جيدة بين المدرسة والمستفيدين الداخليين والخارجيين.

وأجرى معيقل (٢٠١٧) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع ممارسة نمط القيادة الريادية في مدارس المرحلة الثانوية لتطوير التعليم العام في المملكة العربية السعودية، وتحديد أهم معوقات ومتطلبات تطبيقها، اعتمدت الدراسة المنهج الذي يجمع بين الكمي والنوعي، واستخدمت الاستبانة والمقابلة أداتين لجمع المعلومات، وتكونت عينة الدراسة من (٤١٨) من المعلمين والمعلمات و(٣٦) من قيادات المدارس،

وأهم ما توصلت إليه نتائج الدراسة أن ممارسة القيادات النمط القيادة الريادية كان متوسطة، كما بينت نتائج الدراسة وجود معوقات لتطبيق القيادة الريادية بدرجة كبيرة.

كما أجرى سرحان والمخلافي (٢٠١٩) دراسة استهدفت التعرف إلى و اقع أبعاد القيادة الريادية (الإبداع الريادي، والرؤية الاستر اتيجية، والاستباقية، وتحمل المخاطر، واستثمار الفرص) لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل. ولتحقيق ذلك استخدم المنهج الوصفي (المسحي)، والاستبانة كأداة الجمع البيانات حيث تم تطبيقها على عينة بلغ عدد أفرادها (٨٢) قائدًا أكاديميًا، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: تو افر أبعاد القيادة الريادية بدرجة متوسطة، وجاء في الترتيب الأول بعد الرؤية الاستر اتيجية، يليه الإبداع الريادي، ثم الاستباقية، استثمار الفرص وأخيرًا تحمل المخاطر.

وأجرى السبيعي (٢٠١٩) دراسة جاءت للتعرف إلى و اقع تطبيق أبعاد القيادة الريادية لدى قائدات المدارس الثانوية الأهلية في مدارس شرق مدينة الرياض من وجهة نظر القائدات أنفسهن والمعلمات، ولتحقيق ذلك تم استخدام المنهج الوصفي (المسحي)، واستخدمت الباحثة الاستبانة بأبعادها (المخاطرة، والابداع، والمبادرة، واستثمار الفرص، والرؤية الاستر اتيجية)، وتم توزيعها على عينة مكونة من (٢٤) قائدة و(٢٩٥) معلمة. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى تطبيق أبعاد القيادة الريادية جاء بدرجة متوسطة، ووجود فروق دالة احصائية بين استجابات المبحوثات تعزى لمتغيرات: الوظيفة، والمؤهل العلمي، والخبرة.

كما أجرى صلاح الدين (٢٠٢٠) دراسة سعت إلى تحديد مستوى تطبيق القيادة الريادية بأبعادها (الإبداع، الرؤية، التنافسية، تحمل المخاطرة)، بمدارس التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عمان، والوقوف على دور القيادة الريادية في تنمية المسؤولية الاجتماعية بالمدارس، وذلك بالاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تصميم استبانة، وتم تطبيقها على عينة عشو ائية مكونة من (٥٣١) قائدًا. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها ما يلي: أن مستوى تطبيق القيادة الريادية في مدارس التعليم ما بعد الأساسي مرتفع، وتوجد علاقة معنوية موجبة بين القيادة الريادية والمسؤولية الاجتماعية.

كما أجرى الزير وشاهين (٢٠٢١) دراسة استهدفت التعرف إلى العلاقة بين أبعاد القيادة الريادية وتعزيز المسئولية الاجتماعية من وجهة نظر المدراء في الشركات الفلسطينية متوسطة الحجم، استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، تم توزيع الاستبانة على عينة عشو ائية طبقية بلغ عدد افرادها (٨٦) مديرًا. أظهرت النتائج أن و اقع ممارسة القيادة الريادية والمسؤولية الاجتماعية كانت بدرجة مرتفعة، وتبين وجود علاقة إيجابية بين و اقع ممارسة أبعاد القيادة الريادية (الإبداع، الرؤية الاستر اتيجية، تحمل المخاطرة، الاستباقية) وتعزيز المسئولية الاجتماعية بأبعادها (القانونية، الاقتصادية، الأخلاقية).

وقد اتفقت الدراسة الحالية بشكل جزئي مع الدراسات السابقة التي تناولت أبعاد القيادة الريادية، مثل دراسة كل من: سرحان والمخلافي (٢٠١٩)، ودراسة السبيعي (٢٠١٩)، ودراسة صلاح الدين (٢٠٢٠)، ودراسة الزير وشاهين (٢٠٢١). كما اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي المسحي منهجًا لها وهو ما يتفق مع دراسة سرحان والمخلافي (٢٠١٩)، ودراسة السبيعي (٢٠١٩)، وكذلك اتفقت الدراسة الحالية في استخدامها أداة الدراسة وهي الاستبانة، مع بعض الدراسات السابقة، مثل: دراسة سرحان والمخلافي (٢٠١٩) ودراسة السبيعي (٢٠١٩)، ودراسة صلاح الدين (٢٠٢٠).

واختلفت هذه الدراسة مع الدراسات السابقة من حيث أهداف الدارسة حيث هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على و اقع تطبيق مديرات المدارس الثانوية لأبعاد القيادة الريادية (المخاطرة، الإبداع، المبادرة، استثمار الفرص، الرؤية الاستر اتيجية)، بينما تلك الدراسات تهدف كالآتي: دراسة ويافير (Weaver, 2012) إلى تقويم برنامج تطوير القيادات المدرسية الذي تقدِّمه منظمة ADVANCE للتعليم المبتكر، ودراسة سويتنو، سونهاجي، عارفين وألفتين (Suyitno, S., Sonhadji, A., Arifin, I., & Ulfatin, N, 2014) إلى وصف وتفسير الاستر اتيجية التي يستخدمها مديري المدارس في ممارسة القيادة الريادية، ودراسة معيقل (٢٠١٧) إلى التعرف على و اقع ممارسة نمط القيادة الريادية في مدارس المرحلة الثانوية لتطوير التعليم العام في المملكة العربية السعودية، وتحديد أهم معوقات ومتطلبات تطبيقها، ودراسة الزبر وشاهين (٢٠٢١) إلى التعرف إلى العلاقة بين أبعاد القيادة الريادية وتعزيز المسئولية الاجتماعية من وجهة نظر المدراء في الشركات الفلسطينية، كما اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في مكان تطبيق الدراسة واختيار عينة الدراسة.

و أفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في إثراء الإطار النظري لدراستها وعرضها بشكل ملائم، وفي مناقشة نتائج الدراسة وربطها معها من حيث مدى التو افق والاختلاف بين هذه الدراسة والدراسات السابقة، كذلك أفادت في بناء أداة الدراسة، حيث شكلت قاعدة معرفية غنية بما وفرته من أدوات طبقته فيها. وفي اختيار منهج الدراسة والأساليب الإحصائية المستخدمة في هذه الدراسات والكيفية التي تم فيها تحليل البيانات، وتوجيه الباحثة إلى كثيراً من المراجع المتعلقة بالدراسة.

منهجية وإجراءات الدارسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي لدراسة الو اقع ووصفه وصفًا تحليليًا دقيقًا، ولملائمته لأهداف الدراسة وتساؤلاتها التي تحاول الدراسة الإجابة عنها.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدارسة من جميع مديرات ومعلمات المدارس الثانوية بمحافظة خميس مشيط.

عينة الدراسة:

تتكون عينة الدارسة من (١٦٣) معلمة ومديرة مدرسة ثانوية من مديرات المدارس الثانوية بمكتب التعليم بمحافظة خميس مشيط. تم تقسيمهن إلى: عينة استطلاعية: عددها (٢٠) معلمة ومديرة مدرسة ثانوية، للتأكد من صدق وثبات الاستبانة. عينة أساسية: عددها (١٤٣) مديرة مدرسة ثانوية، للإجابة عن أسئلة الدراسة. ويوضح جدول (١) توزيع عينة الدراسة الأساسية تبعا لمتغيرات الوظيفة، المؤهل الدراسي، عدد سنوات الخدمة في الوظيفة الحالية.

جدول (١) توزيع عينة الدراسة الأساسية تبعا لمتغيرات الوظيفة، المؤهل الدراسي، عدد سنوات الخدمة في الوظيفة الحالية

المتغير	التصنيف	العدد	النسبة المئوية
الوظيفة	مديرة مدرسة	١٢	٨,٤٪

المتغير	التصنيف	العدد	النسبة المئوية
	معلمة	١٣١	٩١,٦٪
المؤهل الدراسي	بكالوريوس	١٢٥	٨٧,٤٪
	دراسات عليا (ماجستير-دكتوراه)	١٨	١٢,٦٪
عدد سنوات الخدمة في الوظيفة الحالية	أقل من ٥ سنوات	٢٠	١٤٪
	٥-١٠ سنوات	٦١	٤٢,٧٪
	أكثر من ١٠سنوات	٦٢	٤٣,٤٪
المجموع		١٤٣	١٠٠٪

أداة الدراسة:

استخدمت الباحثة الاستبانة، وقد تم بناؤها اعتمادًا على الإطار النظري والدراسات السابقة، وتتكون من جزأين:

المحور الأول: ويتضمن الخصائص الديموغرافية لأفراد العينة تشمل الوظيفة، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخدمة في الوظيفة الحالية. المحور الثاني: ويتكون من خمسة أبعاد: البعد الأول: المخاطرة، ويتكون من (٩) عبارات. البعد الثاني: الإبداع، ويتكون من (٩) عبارات. البعد الثالث: المبادرة (الاستباقية)، ويتكون من (٩) عبارات. البعد الرابع: استثمار الفرص، ويتكون من (٧) عبارات. البعد الخامس: الرؤية الاستراتيجية، ويتكون من (٥) عبارات.

صدق أداة جمع البيانات:

لقياس صدق الاستبانة قامت الباحثة بالإجراءات التالية:

الصدق الظاهري: اعتمدت الباحثة على الصدق الظاهري من خلال عرض الاستبانة على عدد (٧) من المتخصصين في مجال التربية والإدارة التربوية لإبداء رأيهم فيها والحكم عليها من حيث درجة ملائمة الفقرات لمجال البحث، ومدى وضوح كل فقرة، وسلامة الصياغة اللغوية.

صدق المقارنة الطرفية: قامت الباحثة بالتأكد من صدق الاستبانة، من خلال طريقة المقارنة الطرفية، حيث قامت بمقارنة متوسطات درجات المرتفعات في الاستبانة من أفراد العينة الاستطلاعية والتي بلغ عددها (٢٠) معلمة ومديرة مدرسة بمتوسطات درجات المنخفضات ثم حساب دلالة الفروق بين هذه المتوسطات عن طريق حساب النسبة الحرجة. ويوضح جدول رقم (٢) هذه الفروق.

جدول رقم (٢)

الفروق بين المرتفعات والمنخفضات بالعينة الاستطلاعية في أبعاد استبانة و اقع تطبيق أبعاد القيادة الريادية لدى مديرات المدارس الثانوية بمحافظة خميس مشيط

م	البعد	درجة الحرية	قيمة "ت"
١	البعد الأول: المخاطرة	١٩	١٧,٧٢
٢	البعد الثاني: الإبداع	١٩	١٧,٩٧
٣	البعد الثالث: المبادرة (الاستباقية)	١٩	١٩,٣١
٤	البعد الرابع: استثمار الفرص	١٩	١٧,٣٩
٥	البعد الخامس: الرؤية الاستراتيجية	١٩	١٦,٨١
١٠	الدرجة الكلية للاستبانة	١٩	١٨,٥٢

** دالة عند مستوى ٠.٠١

يتضح من خلال جدول رقم (٢) أنه هناك فروق جوهرية بين المرتفعات في استبانة و اقع تطبيق أبعاد القيادة الريادية لدى مديرات المدارس الثانوية بمحافظة خميس مشيط والمنخفضات فيها، أي أن الاستبانة تميز بين المرتفعات والمنخفضات، مما يؤكد صدق الاستبانة.

ثبات استبانة واقع تطبيق أبعاد القيادة الريادية لدى مديرات المدارس الثانوية بمحافظة خميس مشيط:

وتستخدم الباحثة عدة طرق لحساب ثبات استبانة و اقع تطبيق أبعاد القيادة الريادية لدى مديرات المدارس الثانوية بمحافظة خميس مشيط من خلال:

ثبات الاتساق الداخلي:

قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمحور الذي ينتمي إليه في استبانة و اقع تطبيق أبعاد القيادة الريادية لدى مديرات المدارس الثانوية بمحافظة خميس مشيط. ويتضح ذلك من خلال جدول رقم (٣)

جدول رقم (٣)

معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمحور الذي ينتمي إليه البعد في استبانة و اقع تطبيق أبعاد القيادة الريادية لدى مديرات المدارس الثانوية بمحافظة خميس مشيط

م	البعد	معامل الارتباط
١	البعد الأول: المخاطرة	**٠,٩٧
٢	البعد الثاني: الإبداع	**٠,٩٦
٣	البعد الثالث: المبادرة (الاستباقية)	**٠,٩٣

م	البعد	معامل الارتباط
٤	البعد الرابع: استثمار الفرص	٠,٩٥**
٦	البعد الخامس: الرؤية الاستراتيجية	٠,٩١**

** دالة عند مستوى ٠.٠١

من خلال جدول رقم (٣) يتضح أن جميع معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للمحور الذي ينتمي إليه في استبانة و اقع تطبيق أبعاد القيادة الريادية لدى مديرات المدارس الثانوية بمحافظة خميس مشيط دالة عند مستوى ٠,٠١ مما يؤكد ثبات الاستبانة.

ثبات الأبعاد بطريقة ألفا:

كما قامت الباحثة بحساب ثبات كل بعد من أبعاد استبانة و اقع تطبيق أبعاد القيادة الريادية لدى مديرات المدارس الثانوية بمحافظة خميس مشيط عن طريق معامل ألفا. ويوضح جدول رقم (٤) معاملات ثبات أبعاد استبانة و اقع تطبيق أبعاد القيادة الريادية لدى مديرات المدارس الثانوية بمحافظة خميس مشيط بطريقة ألفا.

جدول رقم (٤)

معاملات ثبات أبعاد استبانة و اقع تطبيق أبعاد القيادة الريادية لدى مديرات المدارس الثانوية بمحافظة خميس مشيط بطريقة ألفا

م	الأبعاد الفرعية	معامل الثبات
١	البعد الأول: المخاطرة	٠,٨٨
٢	البعد الثاني: الإبداع	٠,٨٧
٣	البعد الثالث: المبادرة (الاستباقية)	٠,٨٦
٤	البعد الرابع: استثمار الفرص	٠,٨٢
٥	البعد الخامس: الرؤية الاستراتيجية	٠,٨١

يتضح من خلال جدول رقم (٤) أن معاملات ثبات أبعاد استبانة و اقع تطبيق أبعاد القيادة الريادية لدى مديرات المدارس الثانوية بمحافظة خميس مشيط بطريقة ألفا بطريقة ألفا عالية.

عرض النتائج ومناقشتها:

تتمثل أسئلة البحث في:

١. ما و اقع تطبيق مديرات المدارس الثانوية لبعد المخاطرة من وجهة نظر المديرات والمعلمات في المدارس الثانوية بمحافظة خميس مشيط؟
٢. ما و اقع تطبيق مديرات المدارس الثانوية لبعد الإبداع من وجهة نظر المديرات والمعلمات في المدارس الثانوية بمحافظة خميس مشيط؟

٣. ما و اقع تطبيق مديرات المدارس الثانوية لبعد المبادرة من وجهة نظر المديرات والمعلمات في المدارس الثانوية بمحافظة خميس مشيط؟
٤. ما و اقع تطبيق مديرات المدارس الثانوية لبعد استثمار الفرص من وجهة نظر المديرات والمعلمات في المدارس الثانوية بمحافظة خميس مشيط؟
٥. ما و اقع تطبيق مديرات المدارس الثانوية لبعد الرؤية الاستراتيجية من وجهة نظر المديرات والمعلمات في المدارس الثانوية بمحافظة خميس مشيط؟

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول:

ينص السؤال الأول على: "ما و اقع تطبيق مديرات المدارس الثانوية لبعد المخاطرة من وجهة نظر المديرات والمعلمات في المدارس الثانوية بمحافظة خميس مشيط؟" وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات بعد المخاطرة في استبانة و اقع تطبيق أبعاد القيادة الريادية لدى مديرات المدارس الثانوية بمحافظة خميس مشيط. ويتضح ذلك من خلال جدول رقم (٥).

جدول رقم (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات بعد المخاطرة.

م	عبارات البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	و اقع تطبيق العبارة	الترتيب
١	تتبنى مديرة المدرسة الأفكار الابتكارية التي تقدمها المعلمات.	٣,٣٦	١,٠٦	متوسط	٣
٢	تشجع مديرة المدرسة المبادرات الريادية التي تتسم بالمخاطرة.	٣,٠٤	١,٠٩	متوسط	٨
٣	تعمل مديرة المدرسة على تطوير آليات عمل غير مسبوقة في الادارة المدرسية.	٢,٩٨	١,٢٥	متوسط	٩
٤	تتحمل مديرة المدرسة المخاطر المالية المحسوبة لقراراتها.	٣,١٦	١,١١	متوسط	٥
٥	تتخذ مديرة المدرسة قرارات غير تقليدية لصالح المدرسة.	٣,٠٥	١,٠٩	متوسط	٧
٦	ترغب مديرة المدرسة بتحقيق الأهداف الصعبة لتحقيق درجات عالية من الرضا.	٣,٢٩	١,١٤	متوسط	٤
٧	تذلل مديرة المدرسة العقبات الإدارية لمصلحة المدرسة.	٣,٦٧	١,٠٦	كبير	١
٨	تمتلك مديرة المدرسة خطة شاملة للتغيير عند حدوث المخاطر.	٣,٥١	١,٠٩	كبير	٢
٩	تميل مديرة المدرسة للعمل بجرأة في الحالات التي تتسم بالمخاطرة.	٣,٠٦	١,١٥	متوسط	٦
	الدرجة الكلية لبعد المخاطرة	٢٩,١٦	٨,٧٩	متوسط	

من خلال جدول (٥) يتضح ما يلي:

- حصلت العبارة رقم (٧) وهي " تذلل مديرة المدرسة العقبات الإدارية لمصلحة المدرسة " على أعلى متوسط حسابي. ممّا يعني أعلى مو افقة في بعد المخاطرة، من قبل معلمات ومديرات المدارس الثانوية.
- حصلت العبارة رقم (٣) وهي "تعمل مديرة المدرسة على تطوير آليات عمل غير مسبوقة في الادارة المدرسية" على أقل متوسط حسابي. ممّا يعني أقل مو افقة في بعد المخاطرة من قبل مديرات المدارس الثانوية.
- حصلت العبارتان رقمي (١)، و(٧) وهما على الترتيب "تتبنى مديرة المدرسة الأفكار الابتكارية التي تقدمها المعلمات" و"تذلل مديرة المدرسة العقبات الإدارية لمصلحة المدرسة" على أقل انحراف معياري في بعد المخاطرة، ممّا يعني تقارب آراء العينة حول تبني مديرة المدرسة الأفكار الابتكارية التي تقدمها المعلمات، وتذليل مديرة المدرسة العقبات الإدارية لمصلحة المدرسة.
- حصلت العبارة رقم (٣) وهي "تعمل مديرة المدرسة على تطوير آليات عمل غير مسبوقة في الإدارة المدرسية" على أعلى انحراف معياري في بعد المخاطرة ممّا يعني تباعد آراء العينة حول عمل مديرة المدرسة على تطوير آليات عمل غير مسبوقة في الإدارة المدرسية.
- كما يتضح من خلال جدول (٥) أن و اقع تطبيق مديرات المدارس الثانوية لبعد المخاطرة من وجهة نظر المديرات والمعلمات في المدارس الثانوية بمحافظة خميس مشيط، جاء بدرجة متوسطة.

تفسير نتائج السؤال الأول:

من خلال العرض السابق يتضح أن و اقع تطبيق مديرات المدارس الثانوية لبعد المخاطرة من وجهة نظر المديرات والمعلمات في المدارس الثانوية بمحافظة خميس مشيط، جاء بدرجة متوسطة.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة سرحان والمخلافي (٢٠١٩) حيث أشارت نتائجها إلى أن تو افر تحمل المخاطر جاء بدرجة متوسطة، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة السبيعي (٢٠١٩) حيث أشارت نتائجها إلى أن مستوى تطبيق أبعاد القيادة الريادية جاء بدرجة متوسطة لدى قائدات المدارس الثانوية الأهلية في مدارس شرق مدينة الرياض من وجهة نظر القائدات أنفسهن والمعلمات. وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن المخاطرة في المدارس الثانوية تتمثل في تحمل مديرة المدرسة للمخاطر، وتكون لديها جرأة، واستعداد عال للمجازفة، مع تقديم خدمات جديدة، أو تحمل مخاطر مالية وبشرية، وهذا ما تحقق بشكل متوسط، بسبب تضمن المخاطرة لمشكلات مالية وفنية قد لا تتمكن المديرة من تحملها.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني:

ينص السؤال الثاني على: "ما و اقع تطبيق مديرات المدارس الثانوية لبعد الإبداع من وجهة نظر المديرات والمعلمات في المدارس الثانوية بمحافظة خميس مشيط؟" وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية لعبارات بعد الإبداع في استبانة و اقع تطبيق أبعاد القيادة الريادية لدى مديرات المدارس الثانوية بمحافظة خميس مشيط. ويتضح ذلك من خلال جدول رقم (٦).

جدول رقم (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات بعد الإبداع.

م	عبارات البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	واقع تطبيق العبارة	الترتيب
١٠	تشجع مديرة المدرسة المعلمات على ابتكار طرق وأساليب إبداعية في التدريس.	٣,٧٨	١,٠٦	كبير	١
١١	تفضل مديرة المدرسة الأعمال التي تحتاج إلى تفكير إبداعي.	٣,٧٢	١,٠٧	كبير	٢
١٢	تتبنى مديرة المدرسة نظام يدعم الأنشطة اللاصفية التي تصقل مواهب الطالبات.	٣,٦٧	١,٠٢	كبير	٤
١٣	تتبنى مديرة المدرسة نظام حوافز لمكافأة الطالبات الموهوبات في المدرسة.	٣,٥٩	١,٠٦	كبير	٦
١٤	تشجع مديرة المدرسة المعلمات على توليد الحلول الإبداعية للتعامل مع المشكلات التي يواجهونها.	٣,٦٨	١,٠٥	كبير	٣
١٥	توفر مديرة المدرسة الموارد المالية لدعم المبدعات من المعلمات والموهوبات من الطالبات.	٣,٢٠	١,١٢	متوسط	٩
١٦	توفر مديرة المدرسة المناخ التنظيمي الداعم للتغيير والإبداع.	٣,٣٢	١,٠٦	متوسط	٨
١٧	تشجع مديرة المدرسة التنافس بين المعلمات من أجل تنشيط الإبداع الوظيفي واكتشاف المبدعات.	٣,٣٥	١,٠٨	متوسط	٧
١٨	تقدّر مديرة المدرسة نتائج الإداء الإبداعي للمعلمات.	٣,٦٠	١,٠٥	كبير	٥
	الدرجة الكلية لبعد الإبداع	٣١,٩٥	٨,٨١	كبير	

من خلال جدول (٦) يتضح ما يلي:

- **حصلت العبارة رقم (١٠) وهي "تشجع مديرة المدرسة المعلمات على ابتكار طرق وأساليب إبداعية في التدريس" على أعلى متوسط حسابي. ممّا يعنى أعلى موافقة في بعد الإبداع، من قبل معلمات ومديرات المدارس الثانوية.**
- **حصلت العبارة رقم (١٥) وهي "توفر مديرة المدرسة الموارد المالية لدعم المبدعات من المعلمات والموهوبات من الطالبات" على أقل متوسط حسابي. ممّا يعني أقل موافقة في بعد الإبداع من قبل مديرات المدارس الثانوية.**
- **حصلت العبارة رقم (١٢) وهي " تتبنى مديرة المدرسة نظام يدعم الأنشطة اللاصفية التي تصقل مواهب الطالبات" على أقل انحراف معياري في بعد الإبداع، ممّا يعني تقارب آراء العينة حول تبني مديرة المدرسة نظام يدعم الأنشطة اللاصفية التي تصقل مواهب الطالبات.**

- حصلت العبارة رقم (١٥) وهي " توفر مديرة المدرسة الموارد المالية لدعم المبدعات من المعلمات والموهوبات من الطالبات" على أعلى انحراف معياري في بعد الإبداع ممّا يعني تباعد آراء العينة حول توفير مديرة المدرسة الموارد المالية لدعم المبدعات من المعلمات والموهوبات من الطالبات.

كما يتضح من خلال جدول (٦) أن و اقع تطبيق مديرات المدارس الثانوية لبعد الإبداع من وجهة نظر المديرات والمعلمات في المدارس الثانوية بمحافظة خميس مشيط، جاء بدرجة كبيرة.

تفسير نتائج السؤال الثاني:

من خلال العرض السابق يتضح أن و اقع تطبيق مديرات المدارس الثانوية لبعد الإبداع من وجهة نظر المديرات والمعلمات في المدارس الثانوية بمحافظة خميس مشيط، جاء بدرجة كبيرة.

وتختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة سرحان والمخلافي (٢٠١٩) حيث أشارت نتائجها إلى أن تو افر الإبداع جاء بدرجة متوسطة. وتختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة السبيعي (٢٠١٩) حيث أشارت نتائجها إلى أن مستوى تطبيق أبعاد القيادة الريادية جاء بدرجة متوسطة لدى قائدات المدارس الثانوية الأهلية في مدارس شرق مدينة الرياض من وجهة نظر القائدات أنفسهن والمعلمات. وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن مديرة المدرسة الثانوية تعمل على تشجيع جميع العاملات في المدرسة من معلمات وإداريات على توليد مجموعة من الطرق والأساليب والأفكار الجديدة غير المألوفة لحل المشكلات التي يواجهونها، وتساعدهم على استثمار الفرص المتاحة بهدف تطوير أداء المدرسة، وتعظيم مواردها، وتحسين خدماتها، لذا تو افر هذا البعد بدرجة كبيرة.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث:

ينص السؤال الثالث على: "ما و اقع تطبيق مديرات المدارس الثانوية لبعد المبادرة من وجهة نظر المديرات والمعلمات في المدارس الثانوية بمحافظة خميس مشيط؟" وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية لعبارات بعد المبادرة في استبانة و اقع تطبيق أبعاد القيادة الريادية لدى مديرات المدارس الثانوية بمحافظة خميس مشيط. ويتضح ذلك من خلال جدول رقم (٧)

جدول رقم (٧)

المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية لعبارات بعد المبادرة.

م	عبارات البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	و اقع تطبيق العبارة	الترتيب
١٩	تربط مديرة المدرسة خطط التطوير المدرسي بالاحتياجات الحالية والمستقبلية.	٣,٥٧	١,٠٥	كبير	١
٢٠	تتفهم المديرة الآراء والمقترحات الإبداعية وإن تعارضت مع سياسة المدرسة.	٣,٠٧	١,١٣	متوسط	٧
٢١	تمنح مديرة المدرسة المعلمات حرية كاملة لتطبيق أفكار جديدة.	٣,٤٥	١,٠٩	كبير	٣
٢٢	تنتهج مديرة المدرسة المرونة في تطبيق القوانين الإدارية.	٣,٤٦	١,٠٩	كبير	٢

م	عبارات البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	واقع تطبيق العبارة	الترتيب
٢٣	تمتلك مديرة المدرسة القدرة على التنبؤ بالمشكلات المدرسية قبل حدوثها.	٣,٠٩	١,١٧	متوسط	٦
٢٤	تقوم مديرة المدرسة بأعمال تفوق تطلعات من الآخرين.	٢,٩٥	١,٢٣	متوسط	٨
٢٥	تشجع مديرة المدرسة المعلمات بتقديم مبادرات ابتكارية تخدم المجتمع.	٣,٣٨	١,٠٦	متوسط	٤
٢٦	تقوم مديرة المدرسة بتوضيح متطلبات سوق العمل للطالبات.	٣,١٣	١,٠٨	متوسط	٥
٢٧	تقدم مديرة المدرسة خدمات جديدة للطالبات تميزها عن غيرها من المدارس الأخرى.	٢,٩٠	١,٢١	متوسط	٩
الدرجة الكلية لبعد المبادرة		٢٩,٠٤	٩,١٥	متوسط	

من خلال جدول (٧) يتضح ما يلي:

- حصلت العبارة رقم (١٩) وهي " تربط مديرة المدرسة خطط التطوير المدرسي بالاحتياجات الحالية والمستقبلية" على أعلى متوسط حسابي. ممّا يعني أعلى مو افقة في بعد المبادرة، من قبل معلمات ومديرات المدارس الثانوية.
- حصلت العبارة رقم (٢٧) وهي " تقدم مديرة المدرسة خدمات جديدة للطالبات تميزها عن غيرها من المدارس الأخرى" على أقل متوسط حسابي. ممّا يعني أقل مو افقة في بعد المبادرة من قبل مديرات المدارس الثانوية.
- حصلت العبارة رقم (١٩) وهي "تربط مديرة المدرسة خطط التطوير المدرسي بالاحتياجات الحالية والمستقبلية" على أقل انحراف معياري في بعد المبادرة، ممّا يعني تقارب آراء العينة حول ربط مديرة المدرسة خطط التطوير المدرسي بالاحتياجات الحالية والمستقبلية.
- حصلت العبارة رقم (٢٤) وهي " تقوم مديرة المدرسة بأعمال تفوق تطلعات من الآخرين" على أعلى انحراف معياري في بعد المبادرة ممّا يعني تباعد آراء العينة حول قيام مديرة المدرسة بأعمال تفوق تطلعات من الآخرين.

كما يتضح من خلال جدول (٧) أن و اقع تطبيق مديرات المدارس الثانوية لبعد المبادرة من وجهة نظر المديرات والمعلمات في المدارس الثانوية بمحافظة خميس مشيط، جاء بدرجة متوسطة.

تفسير نتائج السؤال الثالث:

من خلال العرض السابق يتضح أن و اقع تطبيق مديرات المدارس الثانوية لبعد المبادرة من وجهة نظر المديرات والمعلمات في المدارس الثانوية بمحافظة خميس مشيط، جاء بدرجة متوسطة.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة سرحان والمخلافي (٢٠١٩) حيث أشارت نتائجها إلى أن تو افر المبادرة جاء بدرجة متوسطة.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن مديرة المدرسة الثانوية قد تعمل على إضافة قيمة إلى الشيء الجديد، وذلك من خلال متابعة البيئة الجديدة، مع السعي إلى إيجاد أفكارومنتجات وخدمات مميزة، ولكن الالتزامات الإدارية المتعددة التي تقع على عاتق الإدارة المدرسية مع ضعف عمليات تفويض الصلاحيات، قد يحد من قدرة مديرة المدرسة القيام بمثل هذه الأعمال.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع:

ينص السؤال الرابع على: "ما واقع تطبيق مديرات المدارس الثانوية لبعد استثمار الفرص من وجهة نظر المديرات والمعلمات في المدارس الثانوية بمحافظة خميس مشيط؟" وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات بعد استثمار الفرص في استبانة واقع تطبيق أبعاد القيادة الريادية لدى مديرات المدارس الثانوية بمحافظة خميس مشيط. ويتضح ذلك من خلال جدول رقم (٨).

جدول رقم (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات بعد استثمار الفرص.

م	عبارات البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	واقع تطبيق العبارة	الترتيب
٢٨	تكتشف مديرة المدرسة الفرص الجديدة التي تساعد مدرستها في التطوير.	٣,٣٣	١,٠٨	متوسط	٤
٢٩	تعمل مديرة المدرسة على استثمار الفرص المتاحة التي تساعد مدرستها في التطوير.	٣,٣٦	١,١٠	متوسط	٣
٣٠	توفر مديرة المدرسة البيئة المدرسية الداعمة للطالبات.	٣,٥٢	١,٠٨	كبير	٢
٣١	توفر مديرة المدرسة فرص التنمية المستدامة للمعلمات.	٣,٢٠	١,٠٦	متوسط	٦
٣٢	تستثمر مديرة المدرسة الكفاءات التعليمية في المدرسة لنقل خبراتهن لباقي المعلمات من خلال التعلم بالأقران.	٣,٥٣	١,٠٩	كبير	١
٣٣	تتبع مديرة المدرسة الاتجاهات التربوية الحديثة في الادارة المدرسية.	٣,٢٥	١,١٧	متوسط	٥
٣٤	تقدّم مديرة المدرسة مقترحات مبنية على نتائج البحوث التربوية لتطوير العمل المدرسي.	٣,٠٥	١,٣٦	متوسط	٧
الدرجة الكلية لبعد استثمار الفرص		٢٣,٢٦	٧,٢٢	متوسط	

من خلال جدول (٨) يتضح ما يلي:

- حصلت العبارة رقم (٣٢) وهي "تستثمر مديرة المدرسة الكفاءات التعليمية في المدرسة لنقل خبراتهن لباقي المعلمات من خلال التعلم بالأقران" على أعلى متوسط حسابي. ممّا يعني أعلى موافقة في بعد استثمار الفرص، من قبل معلمات ومديرات المدارس الثانوية.

- حصلت العبارة رقم (٣٤) وهي "تقدّم مديرة المدرسة مقترحات مبنية على نتائج البحوث التربوية لتطوير العمل المدرسي" على أقل متوسط حسابي. ممّا يعني أقل مو افقة في بعد استثمار الفرص من قبل مديرات المدارس الثانوية.
- حصلت العبارة رقم (٣١) وهي "توفر مديرة المدرسة فرص التنمية المستدامة للمعلمات" على أقل انحراف معياري في بعد استثمار الفرص، ممّا يعني تقارب آراء العينة حول توفير مديرة المدرسة فرص التنمية المستدامة للمعلمات.
- حصلت العبارة رقم (٣٤) وهي "تقدّم مديرة المدرسة مقترحات مبنية على نتائج البحوث التربوية لتطوير العمل المدرسي" على أعلى انحراف معياري في بعد استثمار الفرص ممّا يعني تباعد آراء العينة حول تقديم مديرة المدرسة مقترحات مبنية على نتائج البحوث التربوية لتطوير العمل المدرسي.

كما يتضح من خلال جدول (٨) أن و اقع تطبيق مديرات المدارس الثانوية لبعد استثمار الفرص من وجهة نظر المديرات والمعلمات في المدارس الثانوية بمحافظة خميس مشيط، جاء بدرجة متوسطة.

تفسير نتائج السؤال الرابع:

من خلال العرض السابق يتضح أن و اقع تطبيق مديرات المدارس الثانوية لبعد استثمار الفرص من وجهة نظر المديرات والمعلمات في المدارس الثانوية بمحافظة خميس مشيط، جاء بدرجة متوسطة.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة سرحان والمخلافي (٢٠١٩) حيث أشارت نتائجها إلى أن تو افر استثمار الفرص جاء بدرجة متوسطة. وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن مديرة المدرسة الثانوية تعمل على توظيف جميع الفرص الجديدة والبديلة من أجل تطوير المدرسة، وتشجيع أفراد المدرسة للعمل بطريقة إبداعية، ولكن في ضوء الإمكانات المتاحة، لذا تو افر هذا البعد بدرجة متوسطة.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الخامس:

ينص السؤال الخامس على: "ما و اقع تطبيق مديرات المدارس الثانوية لبعد الرؤية الاستر اتيجية من وجهة نظر المديرات والمعلمات في المدارس الثانوية بمحافظة خميس مشيط؟" وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية لعبارات بعد الرؤية الاستر اتيجية في استبانة و اقع تطبيق أبعاد القيادة الريادية لدى مديرات المدارس الثانوية بمحافظة خميس مشيط. ويتضح ذلك من خلال جدول رقم (٩).

جدول رقم (٩)

المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية لعبارات بعد الرؤية الاستر اتيجية.

م	عبارات البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	و اقع تطبيق العبارة	الترتيب
٣٥	تمتلك المدرسة رؤية محددة وواضحة المعالم مدعمة بثقافة ريادية ملائمة لتحفيز العاملين في المدرسة.	٣,٣٢	١,٠٦	متوسط	٤
٣٦	يشترك جميع العاملين في المدرسة في صياغة رؤية المدرسة.	٣,١٩	١,١٢	متوسط	٥

م	عبارات البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	واقع تطبيق العبارة	الترتيب
٣٧	تضع مديرة المدرسة خطة إجرائية عملية لتحقيق رؤية المدرسة.	٣,٥٥	١,٠٨	كبير	٣
٣٨	تقيّم مديرة المدرسة الأعمال بعد إنجازكل مهمة.	٣,٥٦	١,٠٨	كبير	٢
٣٩	تتضمن خطة المدرسة طبيعة الأنشطة والخدمات التي تقدمها المدرسة.	٣,٦٣	١,٠٨	كبير	١
	الدرجة الكلية لبعد الرؤية الاستراتيجية	١٧,٢٧	٥,٠٧	كبير	

من خلال جدول (٩) يتضح ما يلي:

- حصلت العبارة رقم (٣٩) وهي "تتضمن خطة المدرسة طبيعة الأنشطة والخدمات التي تقدمها المدرسة" على أعلى متوسط حسابي. ممّا يعني أعلى موافقة في بعد الرؤية الاستراتيجية، من قبل معلمات ومديرات المدارس الثانوية.
- حصلت العبارة رقم (٣٦) وهي "يشترك جميع العاملين في المدرسة في صياغة رؤية المدرسة" على أقل متوسط حسابي. ممّا يعني أقل موافقة في بعد الرؤية الاستراتيجية من قبل مديرات المدارس الثانوية.
- حصلت العبارة رقم (٣٥) وهي "تمتلك المدرسة رؤية محددة وواضحة المعالم مدعمة بثقافة ريادية ملائمة لتحفيز العاملين في المدرسة". على أقل انحراف معياري في بعد الرؤية الاستراتيجية، ممّا يعني تقارب آراء العينة حول امتلاك المدرسة رؤية محددة وواضحة المعالم مدعمة بثقافة ريادية ملائمة لتحفيز العاملين في المدرسة.
- حصلت العبارة رقم (٣٦) وهي " يشترك جميع العاملين في المدرسة في صياغة رؤية المدرسة". على أعلى انحراف معياري في بعد الرؤية الاستراتيجية ممّا يعني تباعد آراء العينة حول اشتراك جميع العاملين في المدرسة في صياغة رؤية المدرسة.

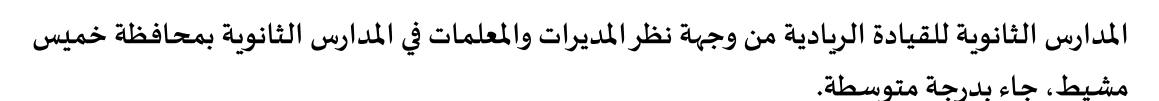
كما يتضح من خلال جدول (٩) أن واقع تطبيق مديرات المدارس الثانوية لبعد الرؤية الاستراتيجية من وجهة نظر المديرات والمعلمات في المدارس الثانوية بمحافظة خميس مشيط، جاء بدرجة كبيرة.

تفسير نتائج السؤال الخامس:

من خلال العرض السابق يتضح أن واقع تطبيق مديرات المدارس الثانوية لبعد الرؤية الاستراتيجية من وجهة نظر المديرات والمعلمات في المدارس الثانوية بمحافظة خميس مشيط، جاء بدرجة كبيرة.

وتختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة سرحان والمخلافي (٢٠١٩) حيث أشارت نتائجها إلى أن توافر الرؤية الاستراتيجية جاء بدرجة متوسطة. وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأنه لدى مديرة المدرسة الثانوية توجهات لرؤية المستقبل بوضوح، وهي تعمل على تحقيقها، من خلال إعداد خطة إجرائية، لذا توافرهذا البعد بدرجة كبيرة.

ثم قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للاستبانة ككل فكان المتوسط الحسابي بقيمة (١٣٠,٧١)، والانحراف المعياري بقيمة (٣٧,٦٨)، وهذا يؤكد أن واقع تطبيق مديرات


المدارس الثانوية للقيادة الريادية من وجهة نظر المديرات والمعلمات في المدارس الثانوية بمحافظة خميس مشيط، جاء بدرجة متوسطة.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة سويتنو، سونهاجي، عارفين وألفتين (Suyitno, S., Sonhadji, A., Arifin, I., & Ulfatin, N, 2014) حيث أشارت نتائجها إلى أن مديري المدارس يستخدمون بعض الاستراتيجيات في ممارستهم للقيادة الريادية، مثل عمل تعديلات إبداعية على المنهج وطرق التدريس، قيادة الطلاب، وتمكين موظفي ومعلمي المدرسة. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة معيقل (٢٠١٧) حيث أشارت نتائجها إلى أن ممارسة القيادات النمط القيادة الريادية كان متوسطة، لدى مديري بعض المدارس بالمرحلة الثانوية. وتختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة صلاح الدين (٢٠٢٠) حيث أشارت نتائجها إلى أن مستوى تطبيق القيادة الريادية في مدارس التعليم ما بعد الأساسي مرتفع، كما تختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الزير وشاهين (٢٠٢١) حيث أشارت نتائجها إلى أن و اقع ممارسة القيادة الريادية والمسؤولية الاجتماعية كانت بدرجة مرتفعة. وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأنه لدى مديرة المدرسة الثانوية العديد من التوجهات لرؤية المستقبل بوضوح، لكن تحقيق هذه الرؤى بما تتضمنه من تحمل أخطار و إبداع ومبادرة، وقدرة على استثمار الفرص، يحتاج إلى العديد من الإمكانات.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، توصي الباحثة بما يلي:

١. ضرورة الاستثمار الأكبر في تطوير القيادات المدرسية وتدريبها وإعدادها لتكون قيادات ريادية.

٢. تدريب القيادات المدرسية على تعزيز الثقة بالنفس، والقدرة على مواجهة المخاطر، والجرأة في طرح الأفكار الجريئة والجديدة وتبنيها.

٣. بناء فرق إدارة المخاطر بالمدارس تعمل على تقييم حالة المخاطرة بشكل و اقعي يعمل على تغيير السلبيات، والنظر إلى المخاطرة كفرصة إصلاحية و إبداعية.

٤. تمكين القيادات المدرسية ومنحهن الحرية لتحديد أساليب إنجازهن للأعمال، و اتخاذ القرارات المتعلقة بشؤون المدرسة.

٥. أن تحرص مديرة المدرسة على تشجيع المبادرات الواعدة، وتوفير بيئة عمل محفزة على الروح الريادية والإبداع، وإطلاق طاقة العاملين في المدرسة، ومنحهم فرصًا استثمارية ستطرق باب الريادة.

٦. أن تعمل مديرة المدرسة على توفير فرص التنمية المهنية المستمرة للمعلمات والإداريات في المدرسة.

٧. إجراء دراسة مستقبلية حول التحديات التي تواجه مديرات المدارس في تطبيق أبعاد القيادة الريادية.

المراجع:

المراجع العربية:

جمال، دينا، وطاهر، عبد الكريم. (٢٠١٧). *أثر المعرفة الإلكترونية في القيادة الريادية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة المستنصرية، بغداد.

جلاب، إحسان، وجريمخ، حميدة. (٢٠١٨). تأثير القيادة الريادية في الأداء الابتكاري دراسة ميدانية في عدد من الكليات الأهلية في محافظة الفرات الأوسط. *المجلة العرقية للعلوم الإدارية، ١٤* (٥٥)، ١٧٧-٢٠٩.

الدوسري، صالح بن محمد. (٢٠١٦). تطوير أداء القيادات الإدارية بكليات جامعة شقراء مدخل القيادة الريادية أنموذجًا: دراسة ميدانية. *مجلة كلية التربية بجامعة طنطا،٦٣* (٣)، ٣٢١-٣٧٣.

الزبر، عماد، وشاهين، ياسر. (٢٠٢١). القيادة الريادية وتعزيز المسؤولية الاجتماعية في الشركات الفلسطينية، *مجلة تنمية القدرات البشرية للدراسات والأبحاث،٣* (١١)، ٢٢٠ -٢٤٠.

السبيعي، قوت بنت ناصر بن فراج. (٢٠١٩). *واقع تطبيق أبعاد القيادة الريادية لدى قائدات المدارس الثانوية الأهلية بشرق مدينة الرياض* [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية الشرق العربي للدراسات العليا، الرياض.

سرحان، عبير والمخلافي، محمد. (٢٠١٩). و اقع أبعاد القيادة الريادية في الجامعات السعودية، *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع*، (٤٠)، ٢١٦-٢٣٣.

السليمان، أمل سليمان. (٢٠١٦). *تنمية مهارات الإدارة الإبداعية لدى القيادات التعليمية الوسطى في مدينة الرياض في ضوء بعض الخبرات المعاصرة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. قسم الإدارة والإشراف التربوي، كلية الشرق العربي للدراسات العليا، الرياض.

السيف، لولوة. (٢٠١٦). *متطلبات تطبيق القيادة الريادية لدى القيادات المدرسية بمدينة الرياض* [رسالة ماجستير غير منشورة]. قسم الإدارة والإشراف التربوي، كلية الشرق العربي للدراسات العليا، الرياض.

الشايع، علي صالح. (٢٠١١). *العلاقات الإنسانية والإبداع الإداري في المؤسسات التعليمية*. القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

صلاح الدين، نسرين صالح محمد. (٢٠٢٠). القيادة الريادية والمسؤولية المجتمعية لمدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان، *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية، ١٤* ، ٢٨١ -٣٥٩.

الضامن، رولا علي عبدالله. (٢٠١٢). الخصائص الريادية لأصحاب الأعمال الصناعية الصغيرة وأثرها في الأداء: دراسة تطبيقية على الأعمال الصناعية الصغيرة في الأردن. *المجلة المصرية للدراسات التجارية، ٣٦* (٤)، ١١٩-١٥٧.

القحطاني، سالم سعيد. (٢٠١٥). *القيادة الريادية وتطبيقها في الجامعات* [رسالة ماجستير غير منشورة]. قسم الإدارة التربوية، جامعة الملك سعود، الرياض.

القيسي، هناء. (٢٠١٠). *الإدارة التربوية، مبادئ، نظريات، اتجاهات حديثة*. دار المناهج للنشر والتوزيع.

محمد، جهان. (٢٠١١). *دور القيادة الريادية ونظم المعلومات الاستراتيجية في تحقيق نجاح الريادي: دراسة استطلاعية لآراء القيادات الإدارية في عينة من المنظمات الصغيرة في مدينة آربيل* [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة صلاح الدين.

معيقل، نورة. (٢٠١٧). *تطوير أداء قيادات المدارس الثانوية في مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم في ضوء القيادات الريادية* [رسالة دكتوراه]. جامعة الملك سعود، الرياض.

مغاوري، هالة أمين. (٢٠١٧). تطوير صنع و اتخاذ القرار بالمؤسسات التعليمية في مصر على ضوء القيادة الريادية. *مجلة البحث العلمي في التربية بجامعة عين شمس، ١٨* (٦)، ٥٣٥-٥٥٦.

هاشم، عبد الرزاق. (٢٠١٧). *القيادة وعلاقتها بالرضا الوظيفي*. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

المراجع الاجنبية:

References:

Carsrud, A., Renko-Dolan, M., & Brannback, M. (2018). Understanding Entrepreneurial Leadership: Who Leads a Venture Does Matter. In R. Harrison & C. Leitch (Eds.), *Research Handbook on Entrepreneurship and Leadership* (195–215). Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing.

Harrison, R., Leitch, C., & McAdam, M. (2015). Breaking Glass: Toward a Gendered Analysis of Entrepreneurial Leadership. *Journal of Small Business Management, 53*(3), 693–713.

Renko, M., El Tarabishy, A., Carsrud, A. L., & Brannback, M. (2015). Understanding and Measuring Entrepreneurial Leadership Style. *Journal of Small Business Management, 53*(1), 54–74.

Roomi. M & Harrison. R. (2011). Entrepreneurial leadership: what is it and how should it be taught? *International Review of Entrepreneurship, Senate Hall Academic Publishing, 2(*9), September

Suyitno, S., Sonhadji, A., Arifin, I., & Ulfatin, N. (2014). Entrepreneurial leadership of vocational schools' principals in Indonesia. *International Journal of Learning and Development, 4(*1), 59-64.

Utash, S. (2017). The Experiences of Community College Leaders Committed to an Entrepreneurial Leadership, Philosophy Doctoral thesis, National American University.

Weaver, K. M., Liguori, E. W., Hebert, K., & Vozikis, G. S. (2012). Building Leaders in Secondary Education: An Initial Evaluation of an Entrepreneurial Leadership Development Program. *Journal of Higher Education Theory & Practice, 12*(1).

أثر تدريس مقرَّر التَّربية الصِّحيَّة في تعزيز الوعي الصّحيّ لدى طالبات الصَّفّ الأوَّل الثَّانويّ

أ. سارة بنت عبد الله الأسمري

جامعة الملك خالد

مستخلص البحث:

يرومُ هذا البحثُ التعرُّفَ على أَثَر مقرَّر التَّربية الصِّحيَّة في تعزيز الوعي الصِّحيّ لدى طالباتِ الصَّفّ الأوَّل الثَّانويّ لنظام المقرَّرات. ولتحقيق هذا الهدف استُخدِمَ المنهج شبه التَّجريبيّ؛ إذ اختِيرَت عينةٌ من ثمانٍ وأربعينَ طالبةً من طالبات الصَّفّ الأوَّل الثَّانويّ مقسومةٌ على مجموعتينِ متماثلتينِ عدداً: الأولى تجريبيَّة تَدْرسُ التَّربية الصِّحيَّة، والأخرى ضابطة لم تَدْرُس التَّربية الصِّحيَّة، وكلّ مجموعةٍ تنتمِي إلى فَصْل من فُصُول المدرسة بشكل مُنفصِل عن الأُخرى. وقد أُجرِي اختبار تحصيليّ في معلومات المعرِفة الصِّحيَّة، وباستخدام الأسلوب الإحصائيّ لتحليل البيانات عند مستوى الدَّلالة (٠,٠٥) ؛ توصَّل البحثُ إلى وجود فروق ميَّزت المجموعة التَّجريبيَّة عن المجموعة الضَّابطة في نتائج الاختبار التَّحصيليّ الذي يُعدُّ مُؤشِّراً على المعرفة الصِّحيَّة لدى طالبات الصَّفّ الأوَّل الثَّانويّ.

الكلمات المفتاحية: التَّربية الصِّحيَّة، الوعي الصِّحيّ، المعرفة الصِّحيَّة، المجموعة التَّجريبيَّة، المجموعة الضَّابطة، نظام المقررات.

Abstract

This research aimed to investigate the impact of health education on the development of health awareness among the 10th grade female students who are applying the courses system. To achieve this objective ,the researcher used the empirical method. The research sample consisted of forty-eight students of the 10th grade female students who are subject to the courses system. The research sample is divided into two groups: an experimental group (studied health education), and a control group (did not study health education), each of which consisted of twenty-four students. Also, these sample groups have belonged to the same school but different classrooms. The researcher conducted an achievement experiment about health awareness. By using the appropriate statistical method for data analysis, the researcher explored significant differences between the control group and the experimental group in terms of health awareness. This indicates that health awareness is in favor of the experimental group of students.

Keywords: Health awareness, health education, control group, experimental group, system courses.

المقدمة:

تمثِّل المعرِفة الصِّحيَّة لدى أفراد المجتمع مؤشِّراً على مستوى تقدُّمهم ووعيهم في هذا المجال، والحفاظ على الصحة هو حقّ أساسيّ نادى به الإسلام والمواثيق الدولية. ويشير السيِّد (٢٠١٢) أنَّ هناك علاقةً بين صحَّة الانسان ونموه، فإذا كان الإنسان سليماً ساعَدَهُ ذلك في الوصول إلى أقصى درجات النُّموّ والتَّقدُّم، وقيل قديماً: "العقل السليم في الجسم السليم". ولا غرو أن هناك مخاطرَ تُحيط بصحَّةِ الإنسان، وهي تتزايَدُ بفعل الثَّورة العلميَّة والتَّقنيَّة الَّتي أدَّتْ إلى تغيُّرات جَذْريَّة في أنماط الأمراض ودرجة انتشارها بين أفراد المجتمع، وأسهم في ذلك وجود بيئات حاضنة مليئة بالتلوُّث، أو ممارسةِ سلوك مغلوطٍ أو عاداتٍ صِحّيَّةٍ غير سليمة.

وهذا ما جعل الحسَّاني (٢٠٠٤) يؤكِّدُ على أهمية الوعي الصِّحيّ بوصفِهِ عاملاً أساسيًّا في حماية الإنسان، فمن خلاله يرتقي بمعرفته الصِّحيَّة، ويُنمِّي اتجاهاته، ويبني سلوكاتِه على أُسُس علمِيَّة سليمة، فيُحافظ على صحَّته، ويقيها من الأمراض. ولذلك كانت مشكلة الوعي الصحيّ أحد المشكلات الاجتماعيَّة لتأثيرها في سلامة المجتمع وأمنه، وهو تعبير عمليّ على إخفاق المجتمع في رعاية أبنائه وتوجيههم التوجيه الأمثل (شيخاويّ، ٢٠٢٠، ص١٧).

ولعلّ ذلك يُبرز دور المدرسة المحوريّ بوصفها مؤسسةً تربويَّة تعليميَّةً اجتماعيةً فاعلةً تكون مسؤولةً عن تقديم التَّربية الصِّحيَّة لِطلاَّبها ونشر الوعي الصِّحيّ بطرق وأساليب واستراتيجيات منظَّمة، وعلى درجة عالية من الكفاءة، من خلال المقرَّرات الدِّراسيَّة والأنشطة التَّطبيقيّة، وتقديم خبرات تناسِبُ مستويات الطُّلاب الفكريَّة المراد إكسابها لهم وتعزيزها لتحقيق النُّموّ الصحيح. ولا يخفى دور المدرِّس في غرس الوعي الصحيّ في نفوس الطُّلاب وتمثُّله لها حالاً وقالاً؛ "لأنّ الصِّحَّة أسلوب الحياة، وليست موضوعاً يمكن تدريسُهُ ميكانيكيًّا، فإذا لم يكن لدى المدرِّس الميل والرَّغبة الأكيدة في التَّوعية الصِّحيَّة، فإنّه لن يتمكَّنَ من نقل هذا الشَّعور إلى تلاميذه"(زنكنة، ٢٠٠٩، ص٣)، ففاقِد الشيء لا يُعطيه.

ولتمكين الطَّلاب من الإسهام في حلّ المشكلات الصِّحيَّة لا بدّ من إثارة الوعي الصحيّ لديهم من خلال تزويدهم بالحقائق والمعلومات الصِّحيَّة وربطها بحاجاتهم ومستوى خبرتهم ونضجهم؛ لأن الإعداد الوظيفيّ لهم يُعدّ أهمّ عناصر التَّربية الصِّحيَّة لديهم (شيخاويّ، ٢٠٢٠، ص١٦).

وعلينا التنبيه ههنا إلى ضرورة ألا تقفَ التَّربية الصِّحيَّة عند حدود تلقين الطَّلبة واستظهار المعلومات، بل يجب أن تشملَ أيضاً الجانب المهاريّ والوجدانيّ، فيُربَطُ ما تعلَّموه في المدرسة من عاداتٍ وسلوكاتٍ واتجاهاتٍ صحيَّة بالحياة العمليَّة من أجل تحقيق النُّموّ الشَّامِل من جميع جوانبه سواء العقليَّة أو الجِسميَّة أو الاجتِماعيَّة؛ لأنَّ التَّربية الصِّحيَّة تساعدهم على تطوير سلوكهم الصحيّ المبني على الحقائق المعرفيَّة والمهارات والسُّلوكات الصِّحيَّة التي تؤدي إلى تحسين النواحي النَّفسِيَّة والاجتِماعيَّة والعقليَّة (الأحمديّ، ٢٠٠٣، ص٥).

وقد أشار السمالوطي ومحمد (٢٠٠٩) إلى أن التَّعليم يُقدِّم خدمات صحيّة للطلاب من خلال الوحدات الصِّحيَّة والعيادات المتنقِّلة التابعة لوزارة التَّعليم، وينشر الثَّقافة والمعرفة الصِّحيَّة من خلال إقامة العديد من المؤتمرات والندوات التي ترتبط بجوانب الصحة المختلفة، وإصدار المقالات والدَّوريات

العلمية التي تركز على رفع المستوى الصِّحيّ للأفراد، وتدريس بعض المناهج التي تتعلق بالصحة العامة، أو التَّربية الصِّحيَّة، أو التَّربية الأسرية والصِّحيَّة، أو صحة المرأة والطفل، وغيرها. وهو نراه جليًّا في الوحدات الدرسيَّة لمقرَّر "التَّربية الصّحيَّة والنّسائيَّة لطالبات الصَّفّ الأوَّل الثَّانويّ" الَّذي يشتمل على الموضوعات التالية: الغذاء والتَّغذية، والصِّحَّة العامَّة، والأمومة والطُّفولة، والتَّعامُل مع ضغوط الحياة، والتَّجميل، والثَّقافة المَلبَسيَّة، والدِّيكور المنزليّ. وتلك معارف مُهمَّة يجب على الطَّالبات تعلمهنّ لأنّها تعزِّز النُّموّ المعرفيّ والوجدانيّ والسلوكيّ.

وعلى الرغم من اهتمام التَّعليم بالتَّربية الصِّحيَّة لدى الطُّلاب إلا أنَّهم ما زالُوا يعانون من مشكلات وعوارض صحيّة، وقد تتبَّعت عدد من الدِّراسات تلك المشكلات نذكر منها:

- دراسة الخليل (١٩٩٠) التي أشارت إلى نقص في المعلومات الغذائيَّة التي تتعلَّق بكميات الغذاء المناسبة والمتوازنة ونوعياتها.
- دراسة العثمان (١٩٩٧م) التي أبرزت وجود نقص في المناهج الدِّراسيَّة الَّتي تتناول الجوانب الصِّحيَّة، وهي وإن وُجِدت في بعض المقرَّرات (العلوم والتربية الصِّحيّة) فإنها تفتقر إلى التَّوازن والتَّنظيم في التَّتابع والاستمراريّة في عرض المعلومات، إضافة إلى تركيزها على الجانب المعرفي دون التَّطبيقيّ.
- دراسة نصر (١٩٩٩) التي توصَّلت إلى تدنّي الثَّقافة الغذائيّة، والعناية بالجسم والمحافظة عليه.
- دراسة الرازحيّ (١٩٩٩) التي أوضحت تدنّي الوعي الصِّحيّ لدى الطلبة بدرجة كبيرة، وأنّ الإناث أكثر وعياً صحيًّا من الذُّكور.
- دراسة الأحمديّ (٢٠٠٣) التي بيَّنت أن مستوى الوعي الصِّحيّ متدنٍ بدرجة بسيطة مقارنة بالمستوى المقبول تربويًّا، وأن الاتجاهات التَّربويَّة لدى الطُّلاب إيجابيّة بالمجمل.
- دراسة عليّ رحيم محمد (٢٠٠٧) على طلبة كلية التَّربية بجامعة القادسية التي خَلُصت إلى وجود فروق دالة إحصائيًّا في مجال التَّربية الغذائيَّة والتَّربية الإنجابيَّة.
- دراسة الإماميّ (٢٠٠٧) على طلاب الصَّفّ الخامس والسَّادس والسَّابع التي أسفرت عن أنَّ مستوى الوعي الصحيّ ودرجة الممارسات كانت مرتفعة، ونبَّهت إلى أثر المستوى الاجتماعيّ في ذلك.
- دراسة زنكنة (٢٠٠٩) على طلاَّب كلية التَّربية بجامعة ابن الهيثم التي أظهرت أنَّ طلبة قسم الكيمياء أعلى في الوعي الصّحيّ من طلبة قسم علوم الحياة، مع أن طلبة العلوم يدرسون مادَّة الصِّحَّة العامَّة.
- دراسة شيخاوي (٢٠٢٠) على طلاّب المرحلة الثَّانويَّة التي كشفت عن أنَّ مستوى الوعي الصِّحيّ في مجال التَّغذية والصِّحة الشَّخصية كان منخفضاً، بينما كان مستواه جيّداً في ضوء متغيِّر الجنس.
- والملحوظ في الدِّراسات السَّابقة أن واقع الوعي الصحيّ عند الطُّلاب كان متذبذباً حسب البيئة والفئة العمرية والجنس، ولكنَّه ما يزال دون المأمول (١)؛ لأن المقرَّرات المدرسيَّة كانت ولا تزال تولي اهتمامها بالجانب النَّظريّ المعرفيّ أكثر من الجانب التَّطبيقيّ القيميّ، فلا تُترجَم المعارف إلى أنماط سلوكية، ولا

---

(١) "وسيأتي تفصيل ذلك في فقرة "الوعي الصِّحيّ في الدراسات التربويَّة.

تصبح المعلومات عاداتٍ وخبراتٍ. هذا فضلاً عن طريقة التَّدريس التَّقليديَّة التَّلقينيَّة التي تترك أثراً سلبيًّا في نفس الطَّالب. وهذا يقودنا إلى:

مشكلة البحث:

مع أنَّ مُقرَّر "التَّربية الصِّحيَّة" يخضع للتَّطوير والتَّعديل باستمرار، إلاَّ أنَّ تلك العملية لا يسبقها قياس المعرفة الصِّحيَّة عند الطَّالبات، و أثر الوعي الصِّحيّ في حياتهنّ وتمثلهنّ لها. وقد لاحظت الباحثة ندرة الدِّراسات التي تهتمّ بمادة التَّربية الصِّحيَّة في المرحلة الثَّانويَّة ما عدا دراسة (الأحمديّ، ٢٠٠٣) و(شيخاويّ، ٢٠٢٠)، مع أهمية ذلك المقرَّر في تلك المرحلة العمرية التي تُسهمُ في زيادة وعيهنّ، وتُساعدُ في اكتسابهنّ العادات والسُّلوكات الصِّحيَّة السَّليمة، وذلك يمتدّ إلى أُسرهنَّ الحالية وأسرهنَّ المستقبليَّة. وإدراكاً من الباحثة لهذا الجانب رأت دراسة " أثر تدريس مقرَّر التَّربية الصِّحيَّة في تعزيز الوعي الصِّحيّ لدى طالبات الصَّفّ الأوَّل الثَّانويّ".

أسئلة البحث:

يسعى هذا البحث إلى الإجابة على جملة من التَّساؤلات:

١- ما أثر تدريس مقرَّر التَّربية الصِّحيَّة على تحصيل المعرفة الصِّحيَّة وتعزيز الوعيّ الصحيّ عند مستوى التَّذكُّر؟

٢- ما أثر تدريس مقرَّر التَّربية الصِّحيَّة على تحصيل المعرفة الصِّحيَّة وتعزيز الوعيّ الصحيّ عند مستوى الفهم؟

٣- ما أثر تدريس مقرَّر التَّربية الصِّحيَّة على تحصيل المعرفة الصِّحيَّة وتعزيز الوعيّ الصحيّ عند مستوى التَّطبيق؟

٤- ما أثر تدريس مقرَّر التَّربية الصِّحيَّة على تحصيل المعرفة الصِّحيَّة وتعزيز الوعيّ الصحيّ على مستوى التَّحصيل ككل؟

وقد قِيست مستويات التذكر والفهم والتطبيق خاصّة لأنها الجوانب التي تظهر بجلاء من خلال المقرّر، ولم يغفل البحث عن التنبيه على أهمية الجوانب المهاريّة والوجدانيّة.

أهداف البحث:

دراسة "أثر مقرَّر التَّربية الصِّحيَّة في تحصيل المعرفة الصِّحيَّة لدى طالبات الصَّفّ الأوَّل الثَّانويّ لنظام المقرَّرات".

أهمية البحث:

تظهر أهمية البحث من حيثُ كونه يتناول موضوعاً مهمًّا هو الوعي الصحيّ، وهو جانب أصبح حديث الساعة بعد الانتشار الواسع للأمراض والأوبئة في الآونة الأخيرة، ولا سيما مرض كورونا بمتحوِّراته المتعدّدة، مما سلَّط الضوء بقوَّة على أهمية الوعي الصحيّ وأخذ التدابير الصحية اللازمة للتقليل من العدوى والحدّ منها. ولما كانت المعرفة الصحية ضرورة ملحَّة فإن هذا البحث يسعى إلى أن يكون عوناً للجهات التَّربويَّة المختصَّة في تزويدها بتأثير تدريس مقرَّر "التَّربية الصحيّة والنسوية" على تحصيل المعرفة الصحية لدى

الطَّالبات، فتعمل على تحسين المناهج من حيث الأهداف والمحتوى وطرائق التدريس والأنشطة والتقويم، وتقيس أثره باستمرار للتأكُّد من تحوّل تلك المعارف النظرية إلى مهارات وممارسات عملية متمثّلة. وقد يكون منطلقاً لمزيد من الدِّراسات التي تعزّز الوعي الصحيّ، وتعمّق من أثر المعرفة الصِّحيَّة.

حدود البحث:

اقتصر البحث على الحدود التالية:

- الحدود الموضوعية: التركيز على موضوع التَّربية الصِّحيَّة و أثرها في تنمية المعرفة الصِّحيَّة لدى طالبات الصَّفّ الأوَّل الثَّانويّ نظام المقرَّرات، وحدة "الغذاء والتَّغذية" أُنموذجاً.
- الحدود المكانيَّة: المدرسة الثَّانويَّة الثَّالثة نظام المقرَّرات بأبها.
- الحدود الزمنية: طُبِّق هذا البحث في الفصل الدراسي الثَّاني من عام (١٤٣٧هـ).

مصطلحات البحث:

تتحدد مصطلحات البحث الحالي في التَّعريفات التَّالية:

١) الوعي الصِّحيّ (Health awareness):

عرَّف أحمرو (٢٠٠٦) الوعي الصِّحيّ بأنه "عملية تعليم النَّاس عادات صحيَّة سليمة، وسلوك صحيّ جديد، ومساعدتهم في نبذ الأفكار والاتجاهات الصِّحيَّة المغلوطة، واستبدالها بسلوك صحيّ سليم" (ص١٩). وأشار عبد الحق وآخرون (٢٠١٢) إلى أنه "السُّلوك الإيجابيّ الذي يؤثِّر في الصحة، والقدرة على تطبيق هذه المعلومات الصِّحيَّة في الحياة اليومية" (ص٩٤٣). ويرى الشَّلهوب (٢٠١٣) أنّه "جملة من التصورات والمعتقدات والرُّؤى الَّتي تُعين الطَّالبات في حياتهنَّ، وتحدِّد سلوكهنّ من خلال الإلمام بالمعلومات والحقائق الصِّحيَّة، وإحساسهن بالمسؤولية نحو صحتهن وصحة غيرهن" (ص ١٥).

وتصفه رضا (٢٠١٣) بأنه "إلمام الطَّالبات بالمعلومات الصِّحيَّة الخاصَّة بالإسعافات الأولية، والأمراض المعدية، وأمراض العَصْر، والتَّغذية الصِّحيَّة، والإدمان والتَّدخين، والصَّحة البيئية والأسرية، وكلّ ما ينعكس إيجابياً على سلوكهنّ الصِّحيّ اليوميّ" (ص٢٠٨).

وتعرِّفه الباحثة إجرائياً: إلمام طالبات الصف الأول الثانويّ بالمعلومات والحقائق الصَّحيحة، وتبنِّي سلوكات صحيّة سليمة من شأنها رفع المستوى الصِّحيّ للطالبات وللمجتمع.

ولما كان الوعي الصحيّ – تبعاً لما سبق – يشمل المعارف والمهارات والسّلوكات، فإن المعرفة الصّحيَّة تشمل المعلومات والحقائق الصَّحيحة التي يتلقَّاها الطالب ويكتسبها، ولذلك يسعى البحث إلى قياس مدى تملُّك الطالبات لها حقيقةً، وقدرتهنّ لاحقاً على تمثّلها.

٢) التَّربية الصِّحيَّة: (Health Education)

عرَّف الغامدي (٢٠٠٣) التَّربية الصِّحيَّة بأنها "حثُّ أعضاء التَّدريس على المشاركة في رفع المستوى الصِّحيّ للطُّلاب، والاشتراك في الأنشطة اللامنهجية بتقديم المعلومات الصِّحيَّة في شكل محاضرات وغيرها" (ص١٨).

ويرى إبراهيم (٢٠٠٤) أنها تهيئة خبرات تربويَّة متعدِّدة تهدف إلى إحداث أثر في عادات الفرد وسلوكه ومعارفه، مما يساعد في رفع مستوى صحته وصحة المجتمع الذي يعيش فيه. أي: إنها تسعى إلى ترجمة الحقائق الصِّحيَّة المعروفة إلى أنماط سلوكية صحّية على مستوى الفرد والمجتمع، بواسطة الأساليب التَّربويَّة الحديثة.

وأشار أبو زايدة (٢٠٠٦) إلى أنَّها "عملية تنمية المعرِفة الصِّحيَّة التي تتضمَّن إكساب أو تعديل مجموعة من المعارف والاتجاهات والمهارات بقصد إحداث أثر إيجابيّ في حياة الإنسان خلال ممارسته اليومية" (ص ٣٦).

وعّرفها جون اروماز ومانجو شارما (John A Romas; Manoj Sharma, 2011)بأنّها مزيج من الخبرات التَّعليمية المخطَّطة التي تهدف إلى تأهيل وتمكين وتعزيز السُلوكات الطَّوعية المحققة لصحة الأفراد والجماعات أو المجتمعات" (PP. 6-7).

ويصفها العزام وآخرون (٢٠١٢) بأنها "عملية تربويَّة تهدف إلى رفع مستوى الوعي الصِّحيّ باستخدام الأساليب والوسائل الممكنة كافة التي تساعد في إكساب الأفراد السُّلوكات والاتجاهات الصِّحيَّة وفق أسس علميّة سليمة يسهل تطبيقها، بغية تحقيق مفهوم الصحة بجوانبها المختلفة الجِسميَّة والعقليَّة والنَّفسِيَّة والاجتِماعيَّة" (ص٥٤٢).

وتعرِّفها الباحثة إجرائياً بأنها: عملية تغيير العادات والأفكار وسلوكات الطَّالبات إلى الأفضل فيما يتعلق بصحتهن، والتعرف على كيفية حماية أنفسهن من المشكلات الصِّحيَّة.

أدبيات البحث:

يتضمن الجزء التالي أدبيات البحث، من خلال محورين أساسيين، هما: الوعي الصِّحيّ والتَّربية الصِّحيَّة.

المحور الأول: الوعي الصحي.

تعريف الوعي الصحي: (Health awareness)

عرف رضوان، ريشكة (٢٠٠١) الوعي الصِّحيّ بأنه "الإجراءات التي يتَّخذها الفرد من أجل تعرُّف حدوث الأمراض مبكِّراً ومنع حدوثها، وهذا يشمل كل أنماط السُّلوك التي تبدو ملائمة، من أجل الحفاظ على الصِّحة وتنميتها وإعادة الصحة الجسدية" (ص٣٤).

بينما يرى أبو زايدة (٢٠٠٦) أنَّه "المعرفة والفهم وتكوين الميول والاتجاهات لبعض القضايا الصحيَّة المناسبة للمرحلة العمريّة بما ينعكس إيجاباً على السُّلوك الصِّحيّ اليوميّ" (ص.٢٥).

وتصفه الأمم المتحدة (United Nation, 2009, p.2) بأنَّه القدرة على حيازة المعلومات الصِّحيَّة المتَّصلة بتحسين الصِّحَّة وفهمها واستعمالها، والاحتفاظ بصحة جيدة.

وترى الإدارة العامة للتَّعليم بجدَّة (٢٠١٤) أنه أول عنصر من عناصر الرِّعاية الصِّحيَّة الأوَّليَّة، إذ ويعدّ حجر الزاوية في الوقاية من كثير من الأمراض عن طريق تغيير السُّلوك غير الصِّحيّ إلى سلوك صحيّ سليم.

الفئات المستهدفة من الوعي:

تشير الإدارة العامة للتَّعليم بجدة (٢٠١٤) إلى أهمّ الفئات المستهدفة للوعي الصِّحيّ، وهي: طالبات جميع المراحل الدِّراسية المختلفة، وطالبات معاهد التَّعليم الخاص، ومنسوبي إدارة التَّعليم، وأولياء أمور الطُّلاب وأسرهم من خلال المنتديات واللقاءات والدورات.

أهداف التَّوعية الصِّحيَّة:

تؤكِّد الإدارة العامة للتعليم بجدة (٢٠١٤) على أن أهداف التَّوعية تتضمن هدفين رئيسين، هما:

الهدف العام: وهو تعزيز وتحسين صحة الطَّالبات وجميع منسوبي المجتمع المدرسيّ.

الأهداف التَّفصيلية:

١) تغيير السُّلوك وتعديله وتزويد العاملين في المدرسة بمهارات التَّوعية الصِّحيَّة.
٢) تحقيق بيئة صحية ونشر الوعي الصِّحيّ في المدرسة، وفي المجتمع ككلّ.
٣) التَّعرف على المشكلات الصِّحيَّة وطرق الوقاية والعلاج.
٤) النّظر إلى الوعي الصِّحيّ ببعد أكبر من كونه محدوداً بغياب المرض.
٥) إحداث تغيير في السُّلوك الصِّحيّ بما يحقق النُّموّ الصِّحيّ السَّليم.
٦) تمكين الطَّالبات من تعديل اتجاهاتهن السلوكية السَّليمة بما يعزِّز الجانب الصحيّ.
٧) تفعيل بيئة نَشِطة قائمة على أساس التَّرابط والتَّفاعل بين المدرسة والأسرة والخدمات الصِّحيَّة المختلفة.
٨) التَّشجيع على تحسين البيئة الصِّحيَّة السَّليمة وطرق المحافظة عليها.

أهمية التَّوعية الصِّحيَّة:

- ذكرت الإدارة العامة للتعليم بجدة (٢٠١٤) أنَّ أهمية التَّوعية الصِّحيَّة في المدرسة تتمثل بما يلي:

١) التَّأثير الفعَّال والإيجابي للمدارس في نشر المعرفة. وسيلة تأثير في مرحلتَي الطفولة والمراهقة
٢) تغيير الاتجاهات والممارسات والسُّلوكات الصِّحيَّة تبدأ منذ مرحلة مبكِّرة من العمر.
٣) الدَّعم والمساندة في نشر التَّوعية الصِّحيَّة بين أفراد المجتمع المدرسيّ
٤) التَّوعية الصِّحيَّة وسيلة تأثير قوية لدى الفرد والمجتمع تؤدِّي للتغيير إلى الأفضل.
٥) أهمية التَّمتُّع بالصِّحة الجيِّدة اللازمة لعملية التَّعلُّم
٦) التزايد المستمر في نسب الأمراض المزمنة، وما يترتَّب عليه من ارتفاع نفقات العلاج.

وهنا تتضح أهمية التَّوعية الصِّحيَّة في المدرسة التي تركز على توعية الطَّالبات بشكل خاصّ وعلى المجتمع المدرسيّ بشكل عام، والتحفيز على المشاركة الإيجابيّة والفعَّالة لرفع المستوى الصِّحيّ، والوقاية من الإصابة من الأمراض.

فعالية الوعي الصحي:

أكَّدت الإدارة العامة للتعليم بجدة (٢٠١٤) على أهمية أن تكون التَّوعية فعّالة من خلال ما يلي:

١) يكون هدفها واضحاً وو اقعياً قابلاً للتَّحقيق.

٢) تكون الرسالة واضحة ذات خطوات محدَّدة ومقبولة.

٣) يراعى فيها كلاً من الوسيلة والوقت المناسبين لإيصال المعلومة.

٤) تختار الموضوعات ذات الصلة بميول الطَّالبات وحاجاتهنّ، وتستقطب اهتمامهنّ.

٥) يكون المثقّف الصِّحيّ قدوةً، ولديه القدرة على الإقناع والتأثير و إيصال المعلومة الصَّحيحة.

دور المدرسة في تنمية الوعي الصِّحيّ

يذكر السـيسـي (٢٠٠٢) أن للمدرسـة دوراً أسـاسـيًّا، فهي تعمل على تكوين الوعي لدى طالباتها بمختلف أنواعه الاجتماعيّ والسياسيّ والقانونيّ والصِّحيّ. وتتم هذه التَّوعية عن طريق أربع مهمات، هي:

١) مهمة معرفيّة: تتمثل بتعريف الطَّالبات بكيفية العناية بالصحة، وممارسة السُّلوكات الصِّحيَّة السَّليمة، عن طريق المعارف الصِّحيَّة التي تزود بها المدرسة، سواء من خلال المقرَّرات أو الوسائل أو الأنشطة، مما يُسهم في رفع المستوى التَّعليمي الصِّحيّ، وهذا ما أكدته دراسة ميكبول (2009 ، Maqboul).

٢) مهمة وقائيّة: وذلك بتوفير البيئة الملائمة للنمو الصِّحيّ، كالتَّحصين ضد العديد من الأمراض.

٣) مهمة علاجيّة: وتتمثَّل بتوفير فرص الفحص والتشخيص المناسب، وتقديم المعالجات المناسبة.

٤) مهمة تدريسيّة: وتتم من خلال توفير بيئة مناسبة لتطبيق الممارسات الصِّحيَّة عند الطَّالبات.

تغيير السُّلوك نتيجة الوعي الصحيّ:

يرى سـليتر (Slater, 1999) تغير السُّـلوك وتحويله إلى اتجاهات وممارسـات عملية لا بد أن يمر بالمراحل التالية:

١) قبل التَّفكير: وهي التعرُّف على عو اقب السُّلوكات الصِّحيَّة الإيجابيّة والسَّلبيَّة.

٢) التَّفكير: في تنفيذ السُّلوك الصحيّ وتطبيقه.

٣) التَّحضير: من خلال جمع المعلومات الصِّحيَّة.

٤) الاتجاه: تكوين اتجاهات إيجابيّة نحو هذه المعلومات.

٥) العمل: تنفيذ السُّلوك بعد تحضير مخطَّط ودقيق.

٦) التَّعديل: عن طريق إدخال بعض التَّعديلات في طرق تنفيذ السُّلوك الصحيّ وتطبيقه.

٧) الاحتفاظ: من خلال المحافظة على ممارسة السُّلوك الصِّحيَّة السَّليمة.

ولا غرو أنَّ إلمام الطَّالبات بالمعلومات الصِّحيَّة لا يدلّ على وعيهن الصِّحيّ، بينما ممارسة سلوكاتهن هو الدليل على تحقيق الوعي لديهنّ، فبعض الطَّالبات يعرفن السُّلوك الصَّحيح ولا يلتزمن به، وربَّما يُدركْنَ الخطأ ويمارسنه. وقد أثبتت دراسة الشريف (٢٠٠٧) انخفاض مستوى الوعي الغذائيّ لدى النّاشئة، مما

يؤكد على أهمية مواصلة السَّعي في تكوين معرفة صحية لديهم، وإكسابهم الاتجاهات والسُّلوكات المناسبة.

الوعي الصَّحيّ في الدراسات التربويّة:

درس حسن (٢٠٠٣) المستوى العام للوعي الصِّحيّ لدى عيّنة من طلاب المرحلة الثَّانويَّة، وعلاقته بخمسة أبعاد هي: (أجهزة الجسم، والأمراض، والتَّغذية الصِّحيَّة، والعادات والمعتقدات الصِّحيَّة، والمعلومات العامة المتعلقة بصحة الإنسان)، وكذلك التخصُّص ومجال التَّعليم والجنس. واستخدم المنهج الوصفيّ التَّحليليّ في اختبار الوعي الصِّحيّ. وبلغت العيّنة (٥٦٠) طالباً من الصَّفّ الثالث الثَّانويّ في محافظة القاهرة: ٥٠ % ذكوراً، و٥٠ % إناثاً، منها ٥٧٪ من الفرع العلمي، و٤٣ % من الفرع الأدبي. وكان من أهمّ نتائجها: أن مستوى الوعي الصِّحيّ لم يصل إلى حد الكفاية المعياريّ المحدَّد من قبل الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، إضافةً إلى وجود تأثير للتخصُّص الأكاديميّ في مستوى الوعي الصِّحيّ لصالح ذوي التَّخصص العلميّ.

وسعت دراسة أبوزايدة (٢٠٠٦) إلى التعرف على فعالية برنامج الوسائط المتعدِّدة في تنمية المفاهيم الصِّحيَّة والوعي الصِّحيّ لدى طلبة الصَّفّ السَّادس في محافظة غزَّة، واستخدم الباحث الأسلوب البنائيّ في إعداد برنامج بالوسائط المتعدِّدة، والأسلوب التَّجريبيّلمعرفة تأثير البرنامج في مجتمع البحث. وطُبِّقت الدِّراسة على عينة استطلاعيَّة من ثلاثين طالباً، مقسَّمة على مجموعتين تجريبية وضابطة، واعتُمدَت استبانة من عشرين فقرة لقياس الوعي الصِّحيّ، واستبانة من ثمانٍ وعشرين فقرة لقياس المفاهيم الصِّحيَّة لدى الطَّلبة، واستُخدِم اختبار بيرسون وسيبرمان ومعامل الكسب ومربع إيتا. وكانت أهمَّ النتائج: وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند (٠,٠٥) بين متوسِّط درجات طلبة المجموعة التَّجريبيَّة والضَّابطة في مقياس المفاهيم تُعزى إلى البرنامج المقترح، ووجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التَّجريبيَّة والضَّابطة في مقياس الوعي الصِّحيّ تُعزَى إلى البرنامج المقترح.

واستهدفت دراسة الجفريّ (٢٠٠٧) التَّعرُّف على مصادر الحصول على المعلومات الصِّحيَّة ومستوى الوعي الصِّحيّ لدى طلاب المرحلة الثَّانويَّة في مدينة الرِّياض، وعلاقة مستوى الوعي الصِّحيّ بالتَّحصيل الأكاديميّ، مستخدمةً مقياس السُّلوك الصِّحيّ ومصادر الحصول على المعلومات الصِّحيَّة. وأشارت النَّتائج إلى أنَّ أكثر المصادر التي يحصل من خلالها الطُّلاب على المعلومات الصِّحيَّة هي وسائل الإعلام، وفي المرتبة الأخيرة الزيارات المستمرِّة للمراكز الصِّحيَّة؛ وأنَّ أكثر المجالات التي حصلت فيها الطَّالبات على مستوى صحيّ عالٍ هو مجال تكوين الجسم البشري وعمله، و أقلّها في مجال التَّغذية. وكشفت الدراسة عن وجود علاقة طرديّة ذات دلالة إحصائيَّة بين السُّلوك الصِّحيّ والتَّحصيل الأكاديميّ.

وعملت دراسة الأماميّ (٢٠٠٧) على استقصاء مستوى الوعي الصِّحيّ ودرجة الممارسات الصِّحيَّة لدى طلبة المرحلة الأساسيّة في مدارس محافظة معان، واستخدم البحث المنهج الوصفيّ المسحيّ، وتكوّن مجتمع البحث من جميع طلبة الصَّفّ (الخامس، والسادس، والسابع الأساسي) في مديريات التَّربية والتَّعليم التَّابعة للمحافظة في العام الدراسيّ (٢٠٠٦-٢٠٠٧) البالغ عددهم (٦٦٠٢) طالباً وطالبة، واختيرت عيّنة البحث بالطريقة الطَّبقيَّة العشوائيَّة، حيث بلغت عيّنة البحث (٦٢٩) طالباً وطالبة. وطُبِّق

البحث وجُمعت بياناته عن طريق استخدام أداة (استبانة) طُوِّرَتْ من قبل الباحث، حيث اشتملت على خمسين فقرة موزَّعة على أربع مجالات هي: مجال الصِّحة الشَّخصية، ومجال السَّلامة العامة والوقاية من الأمراض، ومجال الصِّحة البيئية، ومجال الصِّحة الإنجابية. واستُخدِمت الأساليب الإحصائيَّة التَّالية: المتوسِّط الحسابيّ، والانحراف المعياريّ، وتحليل التَّباين المتعدِّد. وأظهرت نتائج البحث: أنَّ مستوى الوعي الصِّحيّ ودرجة الممارسات الصِّحيَّة لدى الطلبة جاءت عالية في المجالات الأربع؛ وأنّ هناك فروقاً ذات دلالة إحصائيَّة لأثر النوع عند مستوى (٠,٠٥) في كلٍّ من مستوى الوعي الصِّحيّ ودرجة الممارسات الصِّحيَّة لصالح الإناث على المجالات الأربعة؛ وأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائيَّة لأثر الصَّفّ عند مستوى (٠,٠٥) لصالح الصَّفّ السَّابع؛ وأنّ هناك علاقة قوية وذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى (٠,٠٥) بين مستوى الوعي الصِّحيّ ودرجة الممارسات الصِّحيَّة لدى طلبة المرحلة الأساسيَّة في مدارس محافظة معان.

وهدفت دراسة العرجان وآخرين (٢٠٠٨) إلى التعرُّف على مستوى الوعي الصِّحيّ ومصادر الحصول على المعلومات الصِّحيَّة لدى طلاب جامعة البلقاء التَّطبيقيّة، حيث استخدَمَ البحث المنهج الوصفيّ المسحيّ، وتكوَّنت العيّنة من (١٩١٦) طالباً وطالبة اختيِروا عشوائياً، وطُبِّقت عليهم استبانة الوعي الصِّحيّ ومصادره المكوَّنة من اثنتين وستينَ فقرةً موزَّعةً على سبع مجالات، حيث استخدم البحث اختبار مربع كاي والتكرارات والنسب المئوية، وتحليل التباين الثنائي، واختبار شيفيه البعديّ. وكانت من أهم نتائج البحث: أنَّ مستوى الوعي الصِّحيّ العامّ جاء عالياً بنسبة استجابة (٨٥,٢٧٪)؛ وأنّ نسبة (٩٠,٥٥٪) من الطَّالبات لديهنَّ مستوى صحيّ عالٍ، ونسبة (٩,٤٤٪) لديهنّ مستوى صحيّ متوسِّط؛ وأن الوعي الصِّحيّ يتباين تبعاً لمتغيِّرات الجنس والمستوى الدِّراسيّ؛ وأنّ هناك فروقاً ذات دلالة إحصائيَّة في مستوى الوعي الصِّحيّ تبعاً للمتغيّرات ولصالح الإناث وطلبة السنة الرابعة؛ وأنَّ أكثر المصادر التي تحصل منها الطَّالبات على المعلومات الصِّحيَّة هي وسائل الإعلام.

وسعت دراسة أبو المجد (٢٠١٢) إلى إعداد برنامجٍ في التَّربية الأسريّة قائمٍ على استراتيجية التعلُّم المتمركز حول المشكلة، وأثره في تنمية المهارات الحياتيَّة والوعي الصِّحيّ لدى طالبات كلية التَّربيّة بسوهاج. واستخدمت المنهج شبه التَّجريبيّ ذو المجموعتين الضَّابطة والتَّجريبيَّة، وتمثَّلت أدوات البحث في مقياس المهارات الحياتيّة ومقياس الوعي الصِّحيّ، واقتصر تطبيق البحث على ثمانينَ طالبة من طالبات الفرقة الثانية - شعبة التَّعليم الابتدائيّ بكلية التَّربية بسوهاج. وكان من أهمّ النتائج: أن برنامج التَّربية الأسريّة القائم على استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة ينمِّي بعض المهارات الحياتيّة والوعي الصِّحيّ لدى طالبات كلية التَّربية بسوهاج؛ وأن للبرنامج المقترح فاعليةً في تنمية الوعي الصِّحيّ لدى طالبات كلية التَّربية بسوهاج؛ وأنَّ هناكَ فروقاً دالةً إحصائياً بين متوسِّطي درجات المجموعة التَّجريبيَّة ودرجات المجموعة الضَّابطة في التَّطبيق البعديّ لمقياس الوعي الصِّحيّ لصالح المجموعة التَّجريبيَّة.

واستهدفت دراسة ذيب والكيلانيّ (٢٠١٣) التعرُّفَ على مستوى الوعي الصِّحيّ ومصادر الحصول على المعلومات الصِّحيَّة لدى طلبة جامعة البلقاء التَّطبيقيّة، واستخدمت المنهج الوصفيّ المسحيّ، حيثُ تكوَّنت العينة من (١٩١٦) طالباً وطالبة اختيِروا عشوائيًّا، طبقت عليهم استبانة الوعي الصِّحيّ ومصادره المكوَّنة من اثنتين وستينَ فقرةً موزَّعةً على سبع مجالات. واستخدم البحث اختبار مربع كاي، والتكرارات،

والنسب المئوية، وتحليل التباين الثنائي، واختبار شيفيه البعديّ. وكشفت النتائج أن مستوى الوعي الصّحيّ العام جاء عالياً بنسبة استجابة ٨٥,٢٧٪؛ وأن نسبة ٥٠،٥٥٪ من الطَّالبات لديهنّ مستوى صحي عالٍ، ونسبة ٥٩,٤٤٪ لديهنّ مستوى صحي متوسِّط؛ وأن الوعي الصِّحيّ يتباين تبعاً لمتغيرات (الجنس والمستوى الدراسي)؛ وأنّ هناك فروقاً إحصائيَّة دالةً في مستوى الوعي الصِّحيّ تبعاً للمتغيّرين ولصالح الإناث وطلبة السنة الرابعة؛ وأن أكثر المصادر التي يحصل منها الطَّالبة على المعلومات الصِّحيَّة هي وسائل الاعلام. وفي ضوء ذلك يُوصي بضرورة تفعيل مستوى النَّشاطات الرِّياضية الموجَّهة لتنمية وتعزيز الصِّحة للطلبة، وإيجاد البيئة اللازمة لذلك، وإدراج بعض المواد الخاصة بالصحة والغذاء والنَّشاط الرِّياضيّ ضمن متطلَّبات الجامعة الإجباريَّة.

المحور الثاني: التَّربية الصِّحيَّة

مفهوم التَّربية الصِّحيَّة: (Health Education)

يُعرّف رحيم (٢٠٠٢) التَّربية الصِّحيَّة بأنها "مجموعة من المفاهيم والمبادئ والأنظمة والخدمات الَّتي تُقدَّم لتعزيز صحَّة الطَّلبة في السَّنوات الدِّراسيّة، وتعزيز صحة المجتمع من خلال المدارس"(ص٦). ويعرّفها الأمعريّ (٢٠٠٢) بأنها "عمليَّة تعليميّة تماثل عملية التَّعليم العامّ، وتهدف إلى تغيير المعلومات والاتِّجاهات والسُّلوك الإنسانيّ، وبذلك يلزمها أن تتَّبع الأساليب التَّربويَّة الحديثة فيما يتعلَّق بطرق اكتساب المعلومات وتغيير الاتِّجاهات وتحوير السُّلوك" (ص٤٥).

وعرفها الشّويكي (٢٠٠٤) بأنها "عملية تزويد أفراد المجتمع بالخبرات اللّازمة، بهدف التَّأثير في معلوماتهم واتجاهاتهم وممارساتهم فيما يتعلق بالصحة تأثيراً حميداً" (ص١٧٧). وعرَّفتها العمودي (٢٠٠٧) بأنها "معلومات ومهارات مكتسبة داخل الإطار المدرسيّ تتمثَّل بالمضامين الصِّحيَّة للمقرَّرات الدِّراسيّة الَّتي تتعلمها الطَّالبات، وبذلك تعتبر التَّربية الصِّحيَّة عملية تربويَّة مقصودة للحفاظ على الصِّحة، فهي وسيلة للتَّعرُّف على المشكلات الصِّحيَّة واكتساب المفاهيم الصِّحيَّة، والاتجاهات الصِّحيَّة الجديدة، ومساعدتها في المشاركة الفعَّالة في اتَّخاذ القرارات الصِّحيَّة.

ويرى العزام وآخرون (٢٠١٢) أنها "مجموعة الأنشطة التي تُقدَّم بطريقة مدروسة في إطار واضح بهدف تغيير ثلاثة جوانب في الفئة المستهدفة: (المعرفة – الاتجاه – السلوك). وهي تعني أيضاً: إكساب الطُّلاب المعرفة الصِّحيَّة المناسبة والفعَّالة التي تؤدي إلى تكوين عادات واتجاهات سليمة" (ص٥٤٣).

أهداف التَّربية الصِّحيَّة:

أشارت منظمة الصِّحة العالميّة (٢٠٠١) إلى أن الهدف الرئّيس للتَّربية الصِّحيَّة هو مساعدة الطَّالبات في تكوين اتجاهات صحيّة سليمة، لذلك تبدأ التَّربية الصِّحيَّة بدوافع ذاتيّة في تغيير الاتجاهات والسلوكيات بهدف تنمية الإحساس بالمسؤولية الصِّحيَّة.

ويرى الجرجاويّ وأغا (٢٠١١) أنَّ أهداف التَّربية الصِّحيَّة تتمثل بما يلي:

١) تزويد الطَّالبات بمعلومات تساعدهنّ في المحافظة على صحتهنّ، ووقايتهنّ من الأمراض.
٢) تنمية الميول الصِّحيَّة الإيجابية، والاتجاهات السَّليمة، وغرسها لدى الطَّالبات.
٣) تعليم الطَّالبات بعض المهارات الصِّحيَّة، كالإسعافات الأوليّة، وتدريبهن عليها.

أهمية التَّربية الصِّحيَّة:

تناول قوش (٢٠٠٧) أهمية التَّربية الصِّـحيَّة وبرامجها باعتبارها وسـيلة لتحقيق أهداف التَّعليم، وذلك لعدة أسباب:

١) تشكُّل الطَّالبات النِّسبة الأكبر من السُّكان، فالاهتمام بصحتهنّ يُؤثر في صحة أفراد المجتمع ككلّ.

٢) للمدرسة دور مهمّ في توعية الطَّالبات في الجوانب الصِّحيَّة، وتنمية المهارات الصِّحيَّة.

٣) المدرسة بيئة اجتماعية يَسْهُل من خلالها انتقال الأمراض المعدية بين الطَّالبات، وهن ينقلنها إلى أُسرهِنَّ، مما يؤدِّي إلى إصابات أكبر.

٤) تعدُّ التَّربية الصِّحيَّة مهمَّة؛ لأن العقلَ السَّليمَ في الجسم السَّليم، فإذا تمتَّعت الطَّالبات بصحِّة جيدة كنّ أكثر قدرةً على التَّعلُّم واكتساب العديد من المهارات والخبرات.

٥) تهيئة بيئة مدرسية سليمة تساعد في نمو الطَّالبات بشكل مُتكامِل جسميًّا وعقليًّا واجتماعيًّا، واكتشاف الانحرافات السلوكية والصِّحيَّة، وتقديم العلاج الملائم.

ويردّ منصور (د، ت) الحاجة إلى التَّربية الصِّحيَّة إلى أنَّ:

- صحة الفرد هي أثمن ما يمتلكه، والتَّربية الصِّحيَّة هي الوسيلة لتوعيته بما تُقدِّمه له من برامج وتُكسِبه من اتجاهات صحيَّة تقوده إلى السلوك القويم.
- اكتساب الفرد السُّلوكات الصِّحيَّة يعزِّز من قدرته على التأثير في أسرته ومجتمعه، ويساعده على نشر الوعي الصِّحيّ.
- من أهمّ متطلبات التَّنمية في المجتمعات الجسم السَّليم، ويتحقَّق ذلك ببرامج التَّوعية الصِّحيَّة.
- أهميَّة التَّربية الصِّحيَّة تبرز مع ازدياد التقدُّم المعرفيّ بوصفها وسيلةً تحضُّ على الاستفادة من الخدمات الصِّحيَّة ومكافحة الأمراض والوقاية منها، وتحسين البيئة المحيطة، ورفع مستوى الوعي الصِّحيّ في المجتمع.
- أهمية التربية الصِّحيَّة لا تنحصر في العمل على الحدِّ من انتشار الأمراض، بل تتجاوز ذلك إلى تكوين الوعي الصحيّ عن طريق اكتساب المعلومات والمهارات الصِّحيَّة.

مواصفات التَّربية الصِّحيَّة النُّموذجية:

يرى البلوي و أبو هولا (٢٠٠٦) أن التَّربية الصِّحيَّة تركّز على الآتي:

- السُّلوكات التي تُعزِّز الصِّحة لدى الطَّالبات.
- المهارات اللازمة لتغيير السُّلوك الصِّحيّ، و إيجاد بيئة صحيَّة محفِّزة لدى الطَّالبات.
- تعزيز المعرفة والقيم المرتبطة بالسُّلوك الصحي.
- التَّعرُّف على المفاهيم الصِّحيَّة من المنهج والكتاب المدرسيّ.

أسس التَّربية الصِّحيَّة:

ترى العموديّ (٢٠٠٧) أن التَّربية الصحيَّة تقوم على مبادئ علميَّة تستخدم عملية التَّعليم لتمكينها من اتِّخاذ قرارات عن علم ووعي. ولكن، ما هي الأسس والمبادئ التي تقوم عليها التَّربية الصِّحيَّة؟

١) ارتباط برامج التَّربية الصِّحيَّة بمراحل النَّموّ المختلفة (خاصة في مرحلة المراهقة):

لما كانت مرحلة المراهقة من أهمّ مراحل النموّ التي تتكوَّن فيها الشَّخصية والاستقلالية والإحساس بالمسؤولية، وهي مرحلة نموّ سريع تشمل النُّموّ الجسميّ والنَّفسيّ والعقليّ والرُّوحيّ والاجتماعيّ؛ فقد ظهرت الحاجة إلى معرفة المتغيرات الفسيولوجية والجسميَّة الطَّارئة، إذ لا بدّ من الإلمام بالعادات الغذائية الصِّحيَّة لتجنُّب الإصابة بالأمراض كالتُّخمة والأنيميا، وذلك يستلزم دراسة أنواع الأطعمة وفائدتها، لأن الغذاء يزوِّد الجسم بالطَّاقة، ويساعد في ترميم الخلايا التَّالفة، ويعطي الجسم مناعة من الأمراض، لذلك يجب التعرُّف على الطُّرق الصَّحيحة في إعداد الأغذية وغيرها، مما يكوّن وعياً صحيًّا وسلوكاتٍ قويمةً.

٢) ارتباط مناهج التَّربية الصِّحيَّة بحياة الطَّالبات وبيئتهن:

يؤكِّد التَّربويُّون على إرساء التَّربية الصِّحيَّة وتطبيقها في الحياة اليوميَّة التي ترتبط بحياة الطَّالبات فلا تكون مجرَّد دراسات ونظريات، بل لا بدّ من اهتمامها ببيئتهنّ وبالمشكلات الصِّحية المنتشرة فيها، وذلك من خلال حثِّهنّ على تقديم حلول مناسبة لها، وهو من شأنه أن يرفع مستوى وعيهنّ الصِّحيّ. ولعلّ ذلك يتطلَّب الآتي:

- استغلال مختلف المو اقف لتوعيتهنّ بالأمراض المنتشرة في بيئتهنّ وطرق الوقاية منها وعلاجها.
- تزويدهنّ بالمعلومات الصِّحيَّة وربطها ببيئتهنّ.
- زيادة الوعي الصحيّ لدى الطَّالبات من خلال إشر اكهن في البحث عن المعلومات الصِّحيَّة وإعدادهن لمشروعات صحية ترتبط ببيئتهنّ، وتطبيقها في حياتهنّ.

وإذا أرادت مناهج التَّربية الصحيِّة تحقيق أهدافها في تغيير السلوك فلا بدّ من إعدادها بطريقة موجَّهة مستخدمة أساليب السلوك و اكتساب المهارات بعيداً عن التلقين والمحاضرة، لأن ذلك من شأنه أن يزيد من دافعيّة الطالبات، وجذبهنّ إلى السلوك المراد تعديله. ويؤكِّد محمد (٢٠٠٢) على أن التعليم بواسطة خبرات حياتية مباشرة أكثر فاعلية في الطالبات، ويُسهم في تنمية وعيهنّ بالأهداف المدروسة، ويعزِّز مهاراتهنّ.

٣) ارتباط مناهج التَّربية الصِّحيَّة بحاجات وميول الطَّالبات:

يذكر الأمعري (٢٠٠٢) أنّ التَّربية الصِّحية عملية تعليميَّة، ومن مبادئها تغيير السلوك، ولا يمكن أن يحدث هذا دون جَهد المتعلِّم نفسِه، فتلقِّي الأفراد للمعلومات الصِّحيَّة لا يعني تعلّمهم لها، بل لا بدّ أن يكون عندهم دافعية للتعلم، ولتحقيق ذلك يجب ربط المعلومات بحاجات الأفراد الفسيولوجيَّة، والحاجة إلى الأمن والطَّمأنينة، والانتماء إلى المجتمع، وتحقيق الذّات.

و أكَّدت العموديّ (٢٠٠٧) على أنّ ارتباط برامج التَّربية الصِّحيَّة بميول الطالبات وحاجاتهنّ فرصة يجب اغتنامها، فالطالبات في سنّ المراهقة يكنّ حريصاتٍ على حسن مظهرهنّ في الملبس والنظافة وغيرها،

فإذا أحسنَّا استغلال ذلك بتزويدهنّ بالمعلومات الصِّحية المرتبطة بصحتهنّ ومظهرهنّ ونظام غذائهنّ فإنَّنا نؤثِّر في سلوكهنّ الصحيّ. والأمر نفسه ينسحب أيضاً على ميولهنّ إلى القراءة والاكتشاف والاطِّلاع؛ إذ يمكن تزويدهنّ بالقصص التي تتعلَّق بالصِّحة ومكافحة الأمراض. ولعلّ تعلّقهنّ بالمعلمة وحبهنّ لها يدفعهنّ إلى تقليدها في أعمالها وعاداتها الصحيَّة من مشي ورياضة وأكل، وغيرها من سلوكات تُحافظ على الصِّحة العامّة.

٤) استغلال العمليَّات العقليّة العُليا في مجال التَّربية الصِّحيَّة:

يؤكِّد الصَّالح (٢٠٠٣) على أن استخدام أسلوب التكرار والتمرين والتركيز على التطبيقات العمليَّة يُساعد على تثبيت العادات، لا سيما المصحوبة بالمتعة منها.

وترى العمودي (٢٠٠٧) أنه رؤية الطالبة انتشار مرض في المجتمع يجعلها قادرةً على توعية مجتمعها للقضاء عليه، إذ تمثِّل عملية الإدراك جانباً مهمًّا في التربية الصِّحيَّة، فكلّما أدرك أفراد المجتمع المشاكلَ الصِّحيَّة التي تُهدّدهم أصبحوا أكثر فاعليّةً للحدّ من انتشارها ومكافحتها. فإيجابية المراهقة لا تتحقَّق إلا باشتراكها الفعليّ في تقديم حلول مُمكنة للمشكلات الصِّحيَّة، ليتكوَّن لديها قدرٌ من الثَّقافة الصِّحيَّة.

دور اليونسكو في التَّربية الصِّحيَّة:

ترى منظمة اليونسكو (د.ت) أنّ التَّربية الصِّحيَّة تعمل على تحقيق التَّعليم من خلال تعزيز صحّة الفرد، لذلك هي تدعم كل سياسات التَّربية والتَّعليم لتساعد في بناء بيئات تعليمية آمنة، وتعزّز التَّعليم القائم على مهارات باستخدام طرائق تدريس وتفاعليّة. وتهدف في مسار التَّربية الصِّحيَّة إلى إنشاء بيئات صحيّة للمجتمع المدرسيّ، وتُسهم في مبادرةٍ لتركيز الموارد على صحّة مدرسيّة فعّالة (FRESH)، وهي تُشكِّل شراكة مع وكالات الأمم المتحدة والحكومات الوطنية والمجتمع القائم لتعزيز أنشطة فعّالة من حيثُ الكلفة لجعل المدارس صحيةً.

دراسات في التربية الصِّحية:

هدفت دراسة الشَّمراني (٢٠٠٢) إلى التعرُّف على أساسيات التَّربية الصِّحيَّة الملائمة لتلاميذ المرحلة المتوسِّطة للبنين، ومدى توفرها في كتب العلوم في هذه المرحلة. ولتحقيق ذلك بنى الباحث استبانة حدّدت أبعادها وفقاً لتساؤلات الدراسة، فإلى جانب التربية الصِّحيّة تتبّع الجوانب التالية: الصِّحة الشَّخصيّة، والتغذية، وأعضاء الجسم، والأمراض، والحوادث، والأدوية، والتَّلوُّث والسُّموم، والتّدخين والمسكرات، والصِّحَّة النَّفسيَّة، والصِّحة الرُّوحيَّة. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفيّ التَّحليليّ، وقد كشفت الدراسة أن نسبة الفكر المتعلّقة بجوانب التَّربية الصِّحيّة في كتب العلوم هي (١٣,٨٪) من مجموع الفِكر التي شملتها الكتب؛ وأن أكثر الجوانب الصِّحيّة تكراراً في كتاب الصَّفّ الأول المتوسِّط هو التَّربية الرُّوحيَّة ثم التَّغذية، في حين لم تتكرَّر جوانب الصِّحَّة النَّفسية والتّدخين والمسكرات. وقد تكرَّرت أعضاء الجسم في كتاب الصَّف الثَّاني المتوسِّط، ولم تتكرَّر جوانب مهمّة مثل الأدوية، والصِّحة النَّفسية والتدخين والمسكرات. وفي المقابل كانت التربية الرُّوحية أكثر الجوانب الصِّحيَّة تكراراً في كتاب الصَّفِّ الثَّالث المتوسِّط ثم التغذية، و أقلّ منهما الصِّحة النَّفسيَّة والتّدخين والمسكرات.

وسعت دراسة أويمان أونيانجو وآخرين (Ouman Onyango and other's, 2004) إلى معرفة تأثير البرنامج الموجه في التَّربية الصِّحيَّة في المفاهيم الصِّحيَّة والمرضية لدى أطفال المدارس في منطقة بوندو غرب كينيا، وخاصة مرضى (الملاريا، والإسهال)، واستخُدم فيها المنهج الوصفيّ. وقد شملت عيِّنة البحث أربعين مدرسة، وتراوحت أعمار الأطفال ما بين (١٠-١٥) عاماً. وللحصول على البيانات اتُّبعت تقنية المقابلات عن طريق السَّحب العشوائيّ من العيِّنة الكليّة. ولاختبار الفروض استخدم الباحثون النِّسب المئوية والمتوسِّطات الحسابية والانحراف المعياريّ. وأوضحت النتائج أن الطُّلاب اكتسبوا مفاهيم صحيَّة جديدة؛ وأن هناك إمكانية لتعديل وتوسيع المفاهيم الصِّحيَّة والمرضية للمتعلّمين من خلال التَّربية الصِّحيَّة الموجَّهة.

ورامت دراسة جرجاوي وأغا (٢٠١٠) التَّعرُّف على و اقع تطبيق التَّربية الصِّحيّة في مدارس التَّعليم الحكوميّ بمدينة غزَّة، وقد استُخدِمَ المنهج الوصفيّ التَّحليليّ، وطُبِّقت استبانة على عيِّنة من مشرفي التَّربية الصِّحيَّة مكوَّنة من (١٢٩)، وقد أُخذت بطريقة عشوائية بسيطة من خمسين مَدرَسة من المدارس الحكومية بغزّة. وكان من أهمّ النتائج: أن المدرسة تُراقب البيئة الصِّحيَّة بعناية، حيث سجَّلت انحرافاً معياريًّا (١٢,٢٦٦) ووزناً نسبيًّا (٩١,٤٦)؛ وأنّ للمدرسة دوراً في الرِّعاية الصِّحيَّة للطلاب والمدرسين، حيث سجلت انحرافاً معياريًّا (١٠,٨٧) ووزناً نسبيًّا (٨٧,٥١)؛ وأنَّ للمدرسة دوراً في التَّثقيف الصِّحيّ للطلاب، حيث سجلت انحرافاً معياريًّا (١٤,٦٦) ووزناً نسبيًّا (٨٣,٤٥)؛ وأنَّ للمدرسة اهتماماً بالصحة النَّفسيَّة للطلاب، حيث بلغ الانحراف المعياريّ (٤٨,٩٤٧) والوزن النِّسبيّ (٨٥,٠٤).

واستهدفت دراسة العزام وآخرين (٢٠١٢) الكشف عن مدى تضمين مناهج التربية الإسلاميَّة للصَّفِّ الثَّامن الأساسيّ معايير التَّربية الصِّحيَّة من وجهة نظر معلِّمي التَّربية الإسلاميَّة بمديرية إربد الأولى، واستُخدم المنهج الوصفيّ المسحيّ. وتكوَّنت عيِّنة الدِّراسة من (٨٢) معلِّماً ومعلِّمة، وصُمِّمت استبانةً قياساً بأدبيات البحوث الأخرى، واستُخدِمَ لاختبار الفروض المتوسِّط الحسابيّ والانحراف المعياريّ. وقد أظهرت النتائج أن درجة تضمين منهاج التربية الإسلاميّة للصَّفّ الثَّامن من وجهة نظر معلِّمي التربية الإسلامية بمديرية إربد الأولى كانت متوسِّطة؛ إذ بلغ المتوسِّط الحسابيّ (٣,٠٦)، وكانت الفروق ذات دلالة إحصائيَّة تُعزى إلى المؤهِّل العلميّ وسنوات الخبرة.

وقصدت دراسة عاكيف (٢٠١٤) التَّعرُّف على مفاهيم التَّربية الصِّحيَّة التي ينبغي أن تتضمّنها كتب علوم الحياة والأرض لمستويات السِّلك الثَّانويّ - الإعداديّ الثلاثة بالمملكة المغربيّة، ومدى اشتمال تلك الكتب عليها، وأُعِدَّت بطاقة منهجيّة لتحليل محتوى مقرَّرات السلك الثَّانويّ - الإعدادي وتطبيقها، وتكوَّنت في صيغتها النهائية من ثلاثينَ مفهوماً موزَّعة على ثمانية مجالات رئيسة، وتطرَّق إلى ستّة عشر مفهوماً من إجمالي المفاهيم التي ينبغي التَّطرُّق إليها في كتاب علوم الحياة والأرض للسَّنة الأولى- إعداديّ، بينما تناول كتاب علوم الحياة والأرض للسنة الثانية- إعدادي أحد عشرَ مفهوماً فقط، وكتاب السَّنة الثَّالثة- إعداديّ خمسةً وعشرين مفهوماً. وخَلُص إلى أنّ المقرَّرات الثلاثة تضمَّنت المجالات الرَّئيسة للتَّربية الصِّحيَّة، وإذا كانت جميع المجالات الرَّئيسة بالتَّربية الصِّحيَّة حاضرة في كتاب السَّنة الثالثة – إعداديّ فإن كتاب السنة الأولى والثانية قد أغفل مجموعة من المجالات بشكل كامل كالصحة الشخصية وصحة

البيئة واستعمال الأدوية، وجاء مجال الصّحَّة الغذائية فيهما بنسبة ٢٥٪، بينما كان نصيب صحّة المجتمع في كتاب السنة الأولى هي ٤٠٪.

المحور الثالث: التَّعليق على أدبيات البحث:

اتَّفق البحث الحالي مع البحوث والدِّراسات السَّابقة فيما يلي:

أولاً: محور الوعي الصحيّ

يتَّفق مع دراسة أبوزايدة (٢٠٠٦) من حيث تناول الوعي الصِّحيّ بوصفه متغيراً تابعاً، ومن حيثُ تطبيق برنامج الوسائط المتعدِّدة في تنمية المفاهيم الصِّحيَّة والوعي الصحيّ. ويتَّفق مع دراسة أبو المجد (٢٠١٢) من حيث اعتبار الوعي الصِّحيّ متغيراً تابعاً لمتغير مستقلّ وذلك في دراسته: "إعداد برنامج في التَّربية الأسرية و أثره في تنمية المهارات الحياتية، والوعي الصِّحيّ لدى طالبات كلية التَّربية - شعبة التَّعليم الابتدائي بسوهاج". ويتفق مع دراسة الجفريّ (٢٠٠٧) التي هدفت إلى اعتبار الوعي الصِّحيّ متغيراً تابعاً للتَّحصيل الأكاديميّ، ومتغيراً مستقلاً لدى طلاب المرحلة الثَّانويَّة في مدينة الرياض، مستخدمة مقياس السُّلوك الصِّحيّ ومصادر الحصول على المعلومات الصِّحيَّة.

ويتَّفق مع دراسة حسن (٢٠٠٣) والجفري (٢٠٠٧) و أبوزايدة (٢٠٠٦) من حيث استخدام الوسائل الإحصائيَّة مثل (الوسط الحسابيّ ومعامل الارتباط).

ويتَّفق من حيث نتائج البحث؛ حيث نجد فروقاً ذات دلالة إحصائيَّة وزيادة في الوعي الصِّحيّ لدى الطَّالبات.

ثانياً: محور التَّربية الصِّحيَّة:

يتَّفق البحث الحالي مع دراسة الشّمراني (٢٠٠٢) ودراسة الجفريّ (٢٠٠٧) ودراسة العزام وآخرين (٢٠١٢) ودراسة عاكيف (٢٠١٤)؛ من حيثُ علاقتها بالمناهج الدِّراسيَّة بوصفها متغيّراً مستقلاً.

ويتَّفق مع دراسة الجميعي (٢٠٠٩)، وعاكيف (٢٠١٤) من حيثُ استخدام عيِّنة البحث من الطَّالبات فقط.

ويختلف البحث الحالي عن البحوث والدِّراسات السَّابقة فيما يلي:

- المتغيرات المستقلّة: إن المتغيّرات المستقلَّة التي استُخدِمت في تنمية الوعي الصِّحيّ في هذا البحث استندت على منهج التَّربية الصِّحيَّة لطالبات الصَّفّ الأوَّل الثَّانويّ للطالبات، في حين أن جميع البحوث السَّابقة استخدمت متغيّرات مستقلَّة أخرى؛ فمثلاً: ارتكزت دراسة العزام وآخرين (٢٠١٢) على مناهج التَّربية الإسلاميَّة، ودراسة عاكيف (٢٠١٤) على كتب علوم الحياة والأرض، ودراسة الجفري (٢٠٠٧) على مصادر مختلفة للمعلومات الصِّحيَّة.
- المرحلة التَّعليمية: تناول هذا البحث المرحلة الثَّانويَّة فقط، في حين أنّ بعض الأبحاث تناولت المرحلة الابتدائية مثل دراسة أبو زايدة (٢٠٠٦) والإمامي (٢٠٠٧)؛ أو المرحلة المتوسطة مثل دراسة العزام وآخرين (٢٠١٢) والشمراني (٢٠٠٢) وجرجاوي وأغا (٢٠١٠) وأويمان أونيانجو وآخرين (2004 ، Ouman Onyango and other's)؛ أو مرحلة تعليم مشترك بين المتوسّط والثَّانويّ مثل دراسة عاكيف

(٢٠١٤)، أو عينة من طالبات المرحلة الجامعيّة مثل دراسة أبو المجد (٢٠١٢) وذيب والكيلاني (٢٠١٣) والعرجان وآخرين (٢٠١٣).

- عينة البحث: طُبِّق هذا البحث على الطَّالبات فقط، في حين أنّ بعض الأبحاث طُبِّقت على الطُّلاب مثل الإمامي (٢٠٠٧) والجفري (٢٠٠٧) وحسن (٢٠٠٧) والشمراني (٢٠٠٢)، أو على عيِّنات مشتركة من طلاب وطالبات مثل ذيب والكيلاني (٢٠١٣) والعرجان وآخرين (٢٠١٣) وأويمان أونيانجو وآخرين (Ouman Onyango and other's ،2004).
- تباين نتائج البحوث والدِّراسات: أظهرت بعض النَّتائج مستوى عالٍ من الوعي الصِّحيّ مثل دراسة ذيب والكيلاني (٢٠١٣) والجفري (٢٠٠٧) و أبوزايدة (٢٠٠٦)، في حين أنّ نتائج دراسات أخرى أظهرت زيادة الوعي الصِّحيّ لصالح الطَّالبات والتخصُّص العلمي مثل دراسة حسن (٢٠٠٣)، أو لصالح الصَّفّ الدِّراسيّ مثل دراسة الإمامي (٢٠٠٣).
- يتميز البحث الحالي من غيره من الأبحاث والدِّراسات السَّابقة بأنَّه:
- كان سبَّاقاً في دراسته "أثر تدريس مقرر التربية الصِّحيِّة في تعزيز الوعي الصِّحيّ لدى طالبات المرحلة الثَّانويَّة"، إذ لم تجد الباحثة – حسب اطلاعها وتتبُّعها - دراسات مماثلة في منطقة عسير.
- ركَّز على أثر التَّربية الصِّحيَّة المدرسية في تعزيز مستوى الوعي الصِّحيّ لدى (الطَّالبات فقط)، لانعكاس ذلك على مستوى الوعي البيئيّ والثقافيّ والسُّلوكي من خلال الأسرة.

فروض البحث:

سعى البحث إلى التَّحقق من صحة الفروض التَّالية:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسّطي رُتب المجموعة الضَّابطة والتَّجريبيَّة في تحصيل المعرفة الصِّحيِّة من مقرَّر التَّربية الصِّحيَّة لدى طالبات الصَّفّ الأوَّل الثَّانويّ عند مستوى التذكُّر لصالح المجموعة التَّجريبيَّة.
٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسّطي رُتب المجموعة الضَّابطة والتَّجريبيَّة في تحصيل المعرفة الصِّحيِّة من مقرَّر التَّربية الصِّحيَّة لدى طالبات الصَّفّ الأوَّل الثَّانويّ عند مستوى الفهم لصالح المجموعة التَّجريبيَّة.
٣. توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسّطي رُتب المجموعة الضَّابطة والتَّجريبيَّة في تحصيل المعرفة الصِّحيِّة من مقرَّر التَّربية الصِّحيَّة لدى طالبات الصَّفّ الأوَّل الثَّانويّ عند مستوى التَّطبيق لصالح المجموعة التَّجريبيَّة.
٤. توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسِّطي رتب المجموعة الضَّابطة والتَّجريبيَّة في تحصيل المعرفة الصِّحيِّة من مقرَّر التَّربية الصِّحيَّة لدى طالبات الصَّفّ الأوَّل الثَّانويّ عند مستوى التَّحصيل ككلّ لصالح المجموعة التَّجريبيَّة.

إجراءات البحث:

يتضــمَّن هذا الجزء تحديد منهج البحث، ومجتمعه، وعينته، ومواده، وأدواته، وتنفيذه، وتحديد أساليبه الإحصائيَّة المستخدمة في معالجة البيانات وتحليلها. وفيما يلي تفصيل ذلك:

منهج البحث:

يعتمد هذا البحث المنهج شبه التَّجريبيّ القائم على قياس أثر المتغيّر المستقلّ (التَّربية الصِّحيَّة) في تنمية المتغيّر التابع (الوعي الصِّـحيّ) لـدى طالبات الصَّــفّ الأوَّل الثَّانويّ في نظام المقرَّرات، بطريقة المجموعتين: إحداهما تجريبية، والأخرى ضابطة.

مجتمع البحث:

تكوَّن مجتمع البحث من جميع طالبات الصَّــفّ الأوَّل الثَّانويّ لنظام المقرَّرات في مدينة أبها التابعة لمنطقة عسير التَّعليميَّة، حيث بلغت أربع ثانويات.

الجدول (١) مجتمع البحث

اسم الثَّانويَّة	عدد الطَّالبات
الثَّانويَّة الأولى	٥٠٠ طالبة
الثَّانويَّة الثَّانية	١٨٦ طالبة
الثَّانويَّة الثَّالثة	٣٤٠ طالبة
ثانوية مدينة سلطان	٣٦٥ طالبة

عيِّنة البحث:

تتكوَّن عينة البحث من مجموعة من طالبات الصَّــفّ الأوَّل الثَّانويّ لنظام المقرَّرات، حيث اختيرت الثَّانويَّة الثَّالثة بأبها بشــكل قصــديّ، وتكوَّنت العيِّنة من ثمانٍ وأربعينَ طالبة، وقُسِــمت إلى مجموعتين: الأولى تجريبية تدرس التَّربية الصِّحيَّة، والأخرى ضابطة لم تدرس التَّربية الصِّحيَّة، وقوام كلّ مجموعة أربع وعشرون طالبة، وتنتمي كل مجموعة إلى فصل من فصول المدرسة بشكل منفصل عن الآخر.

الجدول (٢) توزيع عينة البحث على المجموعتين التَّجريبيَّة والضَّــابطة بمدرســة الثَّانويَّة الثَّالثة لنظام المقرَّرات بمدينة أبها

المجموعة	الفصل	عــــــدد الطَّالبات	مجموع طالبات عينة البحث
التَّجريبيَّة	أولى ثالث	٢٤ طالبة	٤٨ طالبة
الضَّابطة	أولى رابع	٢٤ طالبة	

مواد البحث:

شملت مواد البحث دليل المعلمة (وحدة الغذاء والتَّغذية) من مقرر التَّربية الصِّحيَّة للصف الأوَّل الثَّانويّ، وقد رُجِعَ إلى عدد من المراجع لإعداد دليل المعلمة، منها:

١. الأدبيات التي تناولت التَّربية الصِّحيَّة.
٢. البحوث والدِّراسات السَّابقة التي تناولت الوعي الصِّحيّ.
٣. كتاب التَّربية الصِّحيَّة للصف الأوَّل الثَّانويّ.
٤. وفيما يلي تفصيل إجراءات إعداده وفقاً للخطوات التالية:

اختيار المحتوى التَّعليمي:

اختيرت وحدة الغذاء والتَّغذية من مقرَّر الصف الأوَّل الثَّانويّ، وهي تمثل الوحدة الأولى، بناء على المبرّرات التَّالية:

– احتواء الوحدة على كمٍّ نسبي من مفاهيم الغذاء والتَّغذية مما يتطلب إلمام الطَّالبات بها لتكوين توعية صِحيَّة.

- احتواء الوحدتين على كمٍّ كبير من الصُّور والرُّموز التي يمكن استخدامها في تمثيل المعرفة، مما يساعد الطَّالبات على معرفة نوعية الأغذية وفوائدها.

- احتواء الوحدة على صور ورموز تُسهم في تنمية التَّفكير البصريّ لدى الطَّالبات.

- تناول أهداف التَّربية الصِّحيَّة.

- كتابة أهداف وحدة الغذاء والتَّغذية.

- تحديد الجدول الزَّمنيّ للوحدة و أنشطتها.

- تحديد المحتوى والوسائل التَّعليمية المناسبة.

- الأنشطة التي تركز على الجانب التَّطبيقيّ.

- التقويم.

أدوات البحث:

يستخدم البحث اختباراً تحصيليًّا يقيس مستويات (التَّذكُّر والفهم والتَّطبيق) لدى طالبات الصَّفّ الأوَّل الثَّانويّ.

صدق الأداة:

تُوِكِّد من صدق الأداة من خلال عرض الاختبار على مجموعة من الخبراء بصفتهم محكِّمين، واختيروا من منسوبي وزارة التَّعليم بمدينة أبها، وكان أحدهم عضواً في هيئة التَّدريس في جامعة الملك خالد، وطُلِب منهم إبداء الرَّأي في صحَّة الاختبار والتَّعديل عليه ليخرج بأحسن صورة.

وقامت الباحثة بحساب معاملات السُّهولة والصُّعوبة لأسئلة الاختبار، وكانت على النَّحو التَّالي:

الجدول (٣) معاملات الصُّعوبة والسُّهولة والتَّميز لأسئلة الاختبار:

السؤال	نوعه	معامل السهولة	معامل الصعوبة	معامل التميز
١	موضوعيّ	٠،٧٣	٠،٢٧	٠،٢٠
٢	موضوعيّ	٠،٦١	٠،٣٩	٠،٢٤
٣	موضوعيّ	٠،٨٠	٠،٢٠	٠،١٦
٤	موضوعيّ	٠،٥٨	٠،٤٢	٠،٢٤
٥	موضوعيّ	٠،٧٧	٠،٢٣	٠،١٨
٦	موضوعيّ	٠،٦٩	٠،٣١	٠،٢١
٧	موضوعيّ	٠،٨٢	٠،١٨	٠،١٥
٨	موضوعيّ	٠،٨٧	٠،١٣	٠،١١
٩	موضوعيّ	٠،٥٦	٠،٤٤	٠،٢٥
١٠	موضوعيّ	٠،٦٦	٠،٣٤	٠،٢٢
١١	مقاليّ	٠،٤٦	٠،٥٤	٠،٢٥
١٢	مقاليّ	٠،٣٧	٠،٦٣	٠،٢٤
١٣	مقاليّ	٠،٦٥	٠،٣٥	٠،٢٣
١٤	مقاليّ	٠،٧٠	٠،٣٠	٠،٢١

يتضح من الجدول السابق أن جميع الأسئلة تتمتَّع بدرجة مقبولة من السُّهولة والصُّعوبة والتّميز، فمعامل السهولة والصعوبة يكونان مرضيين إذا كان الأول بين (٠،٥٠ - ٠،٧٠) والثاني بين (٠،٣٠ -٠،٥٠)، ومعامل التميز يكون جيّداً إذا اقترب من (٠،٢٥) بعد تطبيق الاختبار التَّحصيليّ في الوحدة المستهدفة لدى المجموعتين الضَّابطة والتَّجريبيَّة.

ثبات الأداة:

قامت الباحثة بحساب معامل ثبات الاختبار التَّحصيليّ بجو انبه الثلاثة: التذكر والفهم والتَّطبيق، بطريقتي إعادة الاختبار، والتجزئة النصفية.

الجدول (٤) معامل ثبات الاختبار التَّحصيليّ

مجالات الاختبار	معامل الثَّبات	
	إعادة الاختبار	التَّجزئة النِّصفية
التَّذكُّر	٠،٨٧	٠،٧٩
الفهم	٠،٧٦	٠،٧٢
التَّطبيق	٠،٧٠٩	٠،٨٤
الاختبار كليًّا	٠،٨٠	٠،٧٧

يتضح من الجدول السابق وجود درجة مقبولة من الثَّبات للاختبار التَّحصيلي.

مدى اعتدالية البيانات:

استُخدم اختبار شابيرو – ويلك Shapiro Wilk للتأكُّد من اعتدالية البيانات المستفادة من مجموعة البحث: هل تتبع التوزيع الطبيعي أو لا؟ وذلك لتحديد الاختبارات المناسبة. وكانت النتائج كما يلي:

اختبار شابيرو – ويلك Shapiro Wilk لمعرفة توزيع البيانات:

المجموعة	العدد	الاختبار	القيمة	قيمة مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائيَّة	التوزيع
التَّجريبيَّة	٢٤	Shapiro	٠,٩٠٨	٠,٠٣١	دال	غير طبيعي
الضَّابطة	٢٤		٠,٨٩٩	٠,٠٢٠	دال	غير طبيعي

يوضح الجدول السَّابق أن قيمة مستوى الدّلالة (٠,٠٣١) للمجموعة التَّجريبيَّة، و(٠,٠٢٠) للمجموعة الضَّابطة، وكلّ منهما أقل من (٠,٠٥)، وهذا يعني أنها غير دالة؛ مما يؤكد عدم اعتدالية التَّوزيع الطبيعي للبيانات، لذلك سيستخدم الإحصاء لابارمترى.

الأساليب الإحصائيَّة:

استخدمت الباحثة الطرق والأساليب الإحصائيَّة التالية:

١) التَّجزئة النِّصفية وإعادة الاختبار لحساب معامل ثبات الاختبار التَّحصيليّ.
٢) معامل الارتباط للتأكُّد من الاتِّساق الدَّاخلي للاختبار.
٣) اختبار "مان-ويتني" لمعرفة الدّلالة الإحصائيَّة للفرق بين متوسّط درجات اختبار المجموعتين التَّجريبيَّة والضَّابطة في تطبيق "القبليّ والبعديّ" للتَّوعية الصِّحيَّة في التَّربية الصِّحيَّة.

نتائج البحث:

مرَّ بنا في تساؤلات البحث أربعة أسئلة، والآن يُجاب عليها:

أما السّؤال الأوّل فهو: ما أثر تدريس مقرَّر التَّربية الصِّحيَّة على تحصيل المعرفة الصِّحيَّة وتعزيز الوعيّ الصحيّ عند مستوى التَّذكُر؟

وللإجابة على هذا السؤال صِيغَ الفرض التَّالي:

توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسِّطي رُتب المجموعة الضَّابطة والتَّجريبيَّة في تحصيل المعرفة الصِّحيَّة من مقرَّر التَّربية الصحيَّة لدى طالبات الصَّفّ الأوَّل الثَّانويّ عند مستوى التذكُر لصالح المجموعة التَّجريبيَّة. ولاختبار صحَّة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار مان-ويتني، وكانت النتائج كما يلي:

الجدول (٦) نتائج اختبار مان-ويتني للفروق بين المجموعتين التَّجريبيَّة والضَّابطة في الوعي الصِّحيّ على مستوى التذكر

المتغيّرات	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	ذ	مستوى الدلالة	الدلالة	حجم الأثر

تذكُّر	الضَّابطة	٢٠	٨٤٠	٣،٢٧	٠،٠٠١	دال	٠,٢٢
	التَّجريبيَّة	٢٩	٦٩٦				

يتَّضح من الجدول السَّابق وجود فروق بين المجموعة الضَّابطة والتَّجريبيَّة في نتائج الاختبار التَّحصيليّ عند مستوى التّذكُّر الذي يُعدُّ مؤشّراً للوعي الصِّحيّ لدى طالبات الصَّفّ الأوَّل الثَّانويّ؛ لصالح المجموعة التَّجريبيَّة التي كانت تدرس مقرر التَّربية الصِّحيَّة، على عكس المجموعة الضَّابطة التي لم تدرس هذا المقرر. وهذا يؤكد أثر تدريس مقرر التَّربية الصِّحيَّة في رفع مستوى الوعي الصِّحيّ لدى الطَّالبات وتعزيزه.

وأما السُّؤال الثَّاني فهو: ما أثر تدريس مقرَّر التَّربية الصِّحيَّة على تحصيل المعرفة الصِّحيَّة وتعزيز الوعيّ الصحيّ عند مستوى الفهم؟

وللإجابة على هذا السُّؤال صيغ الفرض التَّالي:

توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى (٠،٠٥) بين متوسِّطي رُتب المجموعة الضَّابطة والتَّجريبيَّة في تحصيل المعرفة الصِّحيَّة من مقرر التَّربية الصحيَّة لدى طالبات الصَّفّ الأوَّل الثَّانويّ عند مستوى الفهم؛ لصالح المجموعة التَّجريبيَّة. ولاختبار صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار مان-ويتني، وكانت النتائج كما يلي:

الجدول (٧) نتائج اختبار مان-ويتني لفروق الوعي الصِّحيّ بين المجموعتين التَّجريبيَّة والضَّابطة عند مستوى الفهم

المتغيرات	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	ذ	مستوى الدلالة	الدلالة	حجم الأثر
الفهم	الضَّابطة	٢٠	٤٨٠	٣،٢٧	٠،٠٠١	دال	٠,٢٢
	التَّجريبيَّة	٢٩	٦٩٦				

يتضح من الجدول السابق وجود فروق بين المجموعة الضَّابطة والتَّجريبيَّة في نتائج الاختبار التَّحصيلي عند مستوى الفهم الذي يعدّ مؤشّراً للوعي الصِّحيّ لدى طالبات الصَّفّ الأوَّل الثَّانويّ؛ لصالح المجموعة التَّجريبيَّة التي كانت تدرس مقرر التَّربية الصِّحيَّة، على عكس المجموعة الضَّابطة التي لم تدرس هذا المقرر.. وهذا يؤكد أثر تدريس مقرر التَّربية الصِّحيَّة في رفع مستوى الوعي الصِّحيّ لدى الطَّالبات وتعزيزه.

وأمَّا السؤال الثالث فهو: ما أثر تدريس مقرَّر التَّربية الصِّحيَّة على تحصيل المعرفة الصِّحيَّة وتعزيز الوعيّ الصحيّ عند مستوى التَّطبيق؟

وللإجابة على هذا السؤال صِيغ الفرض التَّالي:

توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى (٠،٠٥) بين متوسطي رتب المجموعة الضَّابطة والتَّجريبيَّة في تحصيل المعرفة الصِّحيَّة من مقرَّر التَّربية الصحيَّة لدى طالبات الصَّفّ الأوَّل الثَّانويّ عند

مستوى التَّطبيق لصالح المجموعة التَّجريبيَّة. ولاختبار صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار مان-ويتني، وكانت النتائج كما يلي:

الجدول (٨) نتائج اختبار مان-ويتني لفروق الوعي الصِّحي بين المجموعتين التَّجريبيَّة والضَّابطة عند مستوى التَّطبيق

المتغيرات	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	ذ	مستوى الدلالة	الدلالة	حجم الأثر
التَّطبيق	الضَّابطة	١٤،٢٩	٣٤٣	٥،٠٧	٠،٠٠١	دال	٠,٥٣
	التَّجريبيَّة	٣٤،٧١	٨٣٣				

يتضح من الجدول السابق وجود فروق بين المجموعة الضَّابطة والتَّجريبيَّة في نتائج الاختبار التَّحصيليّ عند مستوى التَّطبيق الذي يعدّ مؤشِّراً للوعي الصِّحيّ لدى طالبات الصَّفّ الأوَّل الثَّانويّ؛ لصالح المجموعة التَّجريبيَّة التي كانت تدرس مقرر التَّربية الصِّحيَّة، على عكس المجموعة الضَّابطة التي لم تدرس هذا المقرر، وهذا يؤكد أثر تدريس مقرر التَّربية الصِّحيَّة في رفع مستوى الوعي الصِّحيّ لدى الطَّالبات وتعزيزه.

وأما السؤال الرابع فهو: ما أثر تدريس مقرَّر التَّربية الصِّحيَّة على تحصيل المعرفة الصِّحيَّة وتعزيز الوعيّ الصحيّ عند مستوى التَّحصيل ككل؟

وللإجابة على هذا السؤال صيغ الفرض التالي:

توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى (٠،٠٥) بين متوسطي رتب المجموعة الضَّابطة والتَّجريبيَّة في تحصيل المعرفة الصِّحيَّة من مقرَّر التَّربية الصحيَّة لدى طالبات الصَّفّ الأوَّل الثَّانويّ عند مستوى التَّحصيل ككلّ لصالح المجموعة التَّجريبيَّة. ولاختبار صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار مان-ويتني، وكانت النتائج كما يلي:

الجدول (٩) نتائج اختبار مان-ويتني للفروق بين المجموعتين التَّجريبيَّة والضَّابطة في المعرفة الصِّحيَّة في الاختبار ككل

المتغيرات	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	ذ	مستوى الدلالة	الدلالة	حجم الأثر
التَّحصيل ككل	الضَّابطة	١٣،٩٦	٣٣٥	٥،٢٣	٠،٠٠١	دال	٠,٥٧
	التَّجريبيَّة	٣٥،٠٤	٨٤١				

يتضح من الجدول السابق وجود فروق بين المجموعة الضَّابطة والتَّجريبيَّة في نتائج الاختبار التَّحصيلي على مستوى التَّحصيل ككل الذي يعدّ مؤشراً للوعي الصِّحيّ لدى طالبات الصَّفّ الأوَّل الثَّانويّ؛ لصالح المجموعة التَّجريبيَّة، التي كانت تدرس مقرر التَّربية الصِّحيَّة، على عكس المجموعة الضَّابطة التي لم

تدرس هذا المقرر، وهذا يؤكد أثر تدريس مقرر التَّربية الصِّحيَّة في رفع مستوى الوعي الصِّحيّ لدى الطَّالبات وتعزيزه.

توصيات البحث:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدِّراسة توصي الباحثة بما يلي:

١) تعميم تدريس مقرر التَّربية الصِّحيَّة لزيادة الوعي الصِّحيّ لدى الطَّالبات.

٢) ضرورة تدريب المعلمين على كيفية تضمين مهارات الوعي الصِّحيّ عند تدريس مقرَّراتهم المختلفة.

٣) تشجيع الطَّالبات على ممارسة المهمات الصِّحيَّة، سواء فيما يتعلق بالغذاء أو بالمحافظة على الصحة العامة.

٤) ضرورة عرض أفلام تتعلق بالوعي الصِّحيّ في مسرح المدرسة بصفة مستمرة، وفي أوقات محددة.

٥) ضرورة تغيير العادات السيئة المرتبطة بالسُّلوك الصحيّ؛ مثل عدم الالتزام بمواعيد محددة في تناول الغذاء، والتركيز على نوع واحد من الأطعمة.

٦) تقديم نماذج مثالية لممارسة السُّلوك الصِّحيّ السليم.

بحوث مقترحة:

أوصت الباحثة بإجراء الدِّراسات والبحوث التالية:

- وضع محددات السُّلوك الصِّحيّ لدى طالبات المرحلة الثَّانويَّة.
- نشر المفاهيم الصِّحيَّة في مقرَّرات الأحياء بالمرحلة الثَّانويَّة.
- إجراء دراسة تكشف عن أثر برنامج تربويّ قائم على التَّقنية في تنمية الوعي الصِّحيّ لدى طالبات المرحلة الثَّانويَّة.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: الكتب العربية:

إبراهيم، مسعود (٢٠٠٤). *مبادئ الصحة المدرسية*. الرياض: مطابع الحميضي.

الأحمديّ، عليّ بن حسن بن حسين (١٤٢٤/٢٠٠٣). *مستوى الوعي الصحيّ لدى تلاميذ الصف الثاني الثانوي طبيعيّ وعلاقته باتجاهاتهم الصحية في المدينة المنوَّرة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة أم القرى: مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

أبو المجد، هيام عبد الراضي (٢٠١٠). *إعداد برنامج مقترح في التَّربية الأسرية قائم على استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة وأثره في تنمية المهارات الحياتية والوعي الصِّحيّ لدى طالبات كلية التَّربية بسوهاج*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التَّربية، جامعة جنوب الوادي: سوهاج، مصر.

أبو رحيم، محمد (٢٠٠٢). *الصحة المدرسية*. الرياض: دار العالمية للنشر.

أبو زايدة، حاتم (٢٠٠٦). *فعالية برنامج الوسائط المتعددة لتنمية المفاهيم والوعي الصّحيّ في العلوم لدى طلبة الصَّفّ السادس الأساسي*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التَّربية، الجامعة الإسلامية: غزة، فلسطين.

الإدارة العامة للتعليم بمحافظة جدة (٢٠١٤). *التَّوعية الصِّحيَّة المدرسية*. تم الاسترجاع بتاريخ ٢٠١٦/٤/١٥م http://jedu.gov.sa/subPage.aspx7

الإماميّ، بسام سعد (٢٠٠٧). *مستوى الوعي الصِّحيّ ودرجة الممارسات الصِّحيَّة لدى طلبة المرحلة الأساسية في مدارس محافظة معان*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، قسم المناهج والتدريس، جامعة مؤتة: الأردن.

الأمعري، هنا (٢٠٠٢). *التَّربية الصِّحيَّة وأثرها في رفع المستوى الصحي*. بيروت: دار الخيال.

البلوي، خالد و أبو هولا، مفضي (٢٠٠٦م). *المفاهيم الصِّحيَّة في مناهج العلوم للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية*. مجلة جامعة دمشق، المجلد (٢٢)، العدد (٢)، ص١٩٧-٢٤٠.

جرجاوي، زياد علي؛ أغا، محمد هاشم (٢٠١٠). *واقع تطبيق التَّربية الصِّحيَّة في مدارس التَّعليم الحكومي بمدينة غزة*. مجلة جامعة الأزهر بغزة، المجلد (٢٣)، العدد (١)، ص١٢٠٥-١٢٥٢.

الجفري، علي عبد الله (٢٠٠٧). *مصادر الحصول على المعلومات الصِّحيَّة ومستوى الوعي الصِّحيّ وعلاقته بالتَّحصيل الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثَّانويَّة في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية*. المجلة العلمية للتربية البدنية والرياضة للبنين بالهرم، جامعة حلوان، العدد (٥٢)، ص٢٤٠-٢٦٥.

حسن، جمال الدين محمد (٢٠٠٣). *الوعي الصِّحيّ لدى طلاب المرحلة الثَّانويَّة مستواه وعلاقته ببعض المتغيرات، دراسة ميدانية*. مجلة كلية التَّربية بنها، مصر، المجلد (١٣)، العدد (٥٤)، ص١٦٥-١٩٩.

الخليل، مها خليل محمد (١٩٩٠). *العلاقة بين الثَّقافة الغذائية وبعض دلالات الصحة لطالبات كلية التَّربية الرياضية بالقاهرة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التَّربية الرياضية، جامعة القاهرة: القاهرة، مصر.

دليل المعلمة (٢٠١٤). *للتربية الصِّحيَّة*، وزارة التَّعليم في المملكة العربية السعودية.

ذيب، مرفت؛ الكيلاني، غازي (٢٠١٣). *مستوى الوعي الصِّحيّ ومصادر الحصول على المعلومات الصِّحيَّة لدى طلبة جامعة البلقاء التَّطبيقيّة في الأردن*. مجلة العلوم التَّربويَّة والنَّفسِيَّة، الأردن، المجلد (١٤)، العدد (١)، ص٣١٢-٣٤٤.

الرازحيّ، عبد الوارث عبده سيف (١٩٩٩). *واقع التَّربية الصِّحيَّة في تدريس العلوم بمرحلة التَّعليم الأساسيّ في الجمهوريَّة اليمنيَّة*. دار الكتب والوثائق.

رضا، حنان (٢٠١٣). *فاعلية البرمجيات الاجتماعيَّة في تنمية الوعي الصِّحيّ وبعض مهارات القرن ٢١ لدى طالبات جامعة جازان*. مجلة التَّربية العملية، المجلد (١٦)، العدد (٣)، ص٢٠٨.

رضوان، سامر؛ ريشكة، كنوراد (٢٠٠١). *السُّلوك الصِّحيّ والاتجاهات نحو الصحة. دراسة ميدانية*. كلية التَّربية، جامعة دمشق: دمشق، سورية.

زنكنة، سوزان دريد أحمد (٢٠٠٩). *الوعي الصِّحيّ ومصادره لدى طلبة كلية التربية بجامعة ابن الهيثم بغداد*. مجلة ديالى، العدد ٤١.

السمالوطي، ماجدة؛ محمد، صلاح (٢٠٠٩). *مدى وعي طلاب الجامعة ببعض مجالات التَّربية الصِّحيَّة*. المجلة العلمية لكلية التَّربية بالوادي الجديد، جامعة أسيوط بمصر، المجلد (١)، العدد (٢)، ص٦٤-١٣٤.

السيسي، جمال أحمد (٢٠٠٠). *وعي معلمي التَّعليم الأساسي بمسؤولياتهم المدنيّة*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التَّربية، جامعة المنوفية، مصر.

الشلهوب، عبد الملك (٢٠١٣). *دور وسائل الإعلام في تنمية الوعي الصِّحيّ لدى السعوديين حول مرض السكري في جامعة الملك سعود*. المجلة العربية للإعلام والاتصال، العدد (١٥).

الشمراني، عبد الغني (٢٠٠٢). *مدى احتواء كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة للبنين على أساسيات التَّربية الصِّحيَّة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التَّربية، جامعة أم القرى: مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

الشوبكي، أزهار (٢٠٠٤). *تقييم برامج الأنشطة الرياضية والصحة المدرسية للمرحلة الثَّانويَّة بنات بقطاع غزة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التَّربية، جامعة الأقصى: غزة، فلسطين.

الشيخاويّ، عمر (٢٠٢٠). *مستوى الوعي الصحيّ لدى تلاميذ مرحلة التَّعليم الثَّانويّ دراسة ميدانية بثانوية: إبراهيم بن الأغلب التميميّ-المسيلة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس، جامعة محمد بوضياف: المسيلة، الجزائر.

صالح، عبد الحي محمود (٢٠٠٣). فاعلية برنامج مقترح في التَّربية الصِحيَّة في تنمية التنور الصِحيّ لدى طلاب المرحلة الإعدادية بشمال سينا. مجلة التَّربية العلمية، مصر، المجلد (٥)، العدد (٤)، ص٥١-٩٩.

عاكيف، فوائد (٢٠١٤). *مدى تناول كتب علوم الحياة والأرض للتعليم الثَّانويّ الإعدادي بالمملكة المغربية لمفاهيم التَّربية الصِّحيَّة*. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدِّراسات التَّربويَّة والنَّفسِيَّة، المجلد (٣)، العدد (١١)، ص٢٧١-٢٨٥.

عبد الحق، عماد؛ شناعة، مؤيد؛ نعرات، قيس؛ العمد، سليمان (٢٠١٢). *مستوى الوعي الصِّحيّ لدى طالبات النجاح الوطنية وجامعة القدس*. مجلة النجاح للأبحاث والعلوم الإنسانية، المجلد (٢٦)، العدد (٤)، ص٩٣٩-٩٥٨.

العثمان، عبد العزيز (١٩٩٧). *التَّربية الصِّحيَّة في كتب العلوم بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التَّربية، جامعة الملك سعود: الرياض، المملكة العربية السعودية.

العرجان، جعفر فارس (٢٠٠٩). *انتشار السمنة والوزن الزائد والنقص في الوزن لدى طلبة جامعة البلقاء التَّطبيقيّة في الأردن*. مجلة العلوم التَّربويَّة في البلقاء، المجلد (٤٠)، العدد (١)، ص٥٤٣-٥٧٥.

عزام، علي نايل؛ السرور، فاطمة محمد؛ العزام، محمد نايل (٢٠١٢). *معايير التَّربية الصِّحيَّة ودرجة مراعاتها في مناهج التَّربية الإسلامية للمرحلة الأساسية العليا من نظر المعلمين*. مجلة العلوم التَّربويَّة في الجامعة الأردنية، المجلد (٣٩)، العدد (٢)، ص٥٤١-٥٦٠.

العموديّ، هالة سعيد (٢٠٠٧). *فعالية برنامج مقترح في التَّربية الصِّحيَّة لتنمية التنوُّر الصِّحيّ لدى تلميذات المرحلة المتوسِّطة بمدينة مكَّة المكرَّمة*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التَّربية، جامعة أم القرى: مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

الغامدي، أحمد (٢٠٠٣). *الصحة المدرسية*. حائل: دار الأندلس للنشر والتوزيع.

قوش، يوسف عمر (٢٠٠٧). *الأساليب الفاعلة لممارسة الصحة المدرسية في المدرسة الثَّانويَّة الفلسطينية*. ورقة عمل مقدَّمة إلى جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.

محمد، علي رحيم (٢٠٠٧). *مستوى الوعي الصِّحيّ لدى طلبة كلية التربية في جامعة القادسيّة*. مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية، المجلد (٦)، العددان (١-٢)، ص١-٢٣.

محمد، محمود يوسف (٢٠٠٢). *التَّربية الصِّحيَّة*. القاهرة: دار الكتب والوثائق القومية.

منصور، سرور (ب.ت). *الصحة والمجتمع*. تونس: الدار العربية للكتب.

منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثَّقافة لليونسكو (د.ت). *التَّربية الصِّحيَّة*. تم الاسترجاع بتاريخ ٢٠١٦/٤/١٥م. http://ar.unesco.org/themes/ltrby-lshy

منظمة الصحة العالمية (٢٠٠١). *تعزيز الصحة من خلال المدارس*. تقرير لجنة خبراء الصحة العالمية حول التَّعليم والتَّعزيز الصِّحيّ المدرسيّ الشَّامِل، مترجم، وزارة المعارف، الإدارة العامة للصحة المدرسية.

نصر، أحمد إبراهيم (١٩٩٩). *تقويم الثَّقافة الصِّحيَّة لطلاب كلية التَّربية الرياضية*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التَّربية، جامعة أسيوط: أسيوط، مصر.

ثانياً: الكتب الأجنبية:

Maqboul, S. W. M. A. (2009). *The influence of socio demographic factors on the level of oobesity and health ،Awareness among physically disabled in nablus govemorate*. MD. Faculty of graduate Studies ،Najah National University: Nablus ،Palestine.

Ouman, Onyango etal (2004). Changing concepts of health and illness among children of primary school age in Western Kenya. *Oxford journals*, 19 (3) ،326-33.

Slater, M. D. (1999). *Integrating application of media effects ،persuasion ،and behavior change theories to communication campaigns.* A stages-of change framework. Health communication vegetables each day for better health! Complementary and alternative therapies and the aging population. chapter 21 ،11(4).

United Nation (2009). *Promoting health literacy*. ECOSOC Annual Ministerial Review Regional Ministerial Meeting for Asia and Pacific on: Background Notel: Beijing ،China ،29-30.



برنامج تدريبي قائم على أنموذج (TPACK) لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة و أثره على تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طالباتهن

أ.فاطمة عبد الله الخرصان

جامعة الملك خالد

مستخلص البحث:

هدف البحث الحالي إلى تعرف أثر برنامج تدريبي قائم على أنموذج (TPACK) لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة، و أثره على تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طالباتهن. ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الباحثة المنهج التجريبي (نظام المجموعة الواحدة) لتطبيق تجربة البحث، ولتحقيق هذا الهدف أعدت الباحثة (بطاقة الملاحظة) لمعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة وعددهن (٢٠) معلمة، واختباراً للتفكير ما وراء المعرفي لطالبات الصف الثالث المتوسط وبلغ عددهن (٩٠) طالبة، وطبقت أدوات البحث قبل تطبيق البرنامج التدريبي المقترح القائم على أنموذج (TPACK)، ثم طبقت أدوات البحث بعدياً، وأسفرت نتائج البحث عن وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات معلمات العلوم في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة لصالح التطبيق البعدي، ووجود فرق دال إحصائياً عند مستوى(0.05)بين متوسطي درجات طالبات الصف الثالث المتوسط في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير ما وراء المعرفي لصالح التطبيق البعدي، وفي ضوء هذه النتائج قدمت الباحثة بعض التوصيات.

الكلمات المفتاحية: أنموذج (TPACK)- مهارات القرن الحادي والعشرين- التفكير ما وراء المعرفي.

Abstract:

The goal of the current search is to know the effect of a training program based on the TPACK model on developing the skills of the twenty-first century among science teachers at the middle school level and its impact on developing meta-cognitive thinking skills among their students. For realizing this aim, the researcher has used descriptive method to design and build the training program, experimental method (one group system)to application the research experiment, to achieve this goal, The research prepared an observation card that included the - 21st Century Skills of (20) female science teachers and a Metacognitive thinking test for (90) of the third intermediate grade students. The instruments of the study were applied before applying the proposed training program that was built on the TPACK Model then the instruments were post applied. The results indicated that there were significant differences (0.05) between the mean scores of female science teachers in the pre and post application of the observation card in favor of the post application. there was also significant difference (0.05) between the mean scores of students in the pre and post applications of the observation card in favor of the post applications.in the light of these results, the researcher provided some recommendations.

Key words: TPACK Model - 21st Century Skills - Metacognitive thinking.

مقدمة البحث:

يعيش العالم اليوم عصر التقنية المعلوماتية والتغيرات الرقمية المتسارعة في جميع مجالات الحياة، وتسعى النظم التعليمية لمسايرة هذا التطور المتسارع والاستفادة من إمكاناته لتقديم تعلم نشط وبناء وأكثر كفاءة مما جعل التعليم أحد ركائز تطور المجتمعات، حيث يسهم في الإنتاج الفكري للأفراد، ويمكنهم من التكيف مع التغيرات العلمية والتكنولوجية المعاصرة والتي ستحدث مستقبلا، الأمر الذي يفرض على التعليم أن ينمي مهارات التفكير المختلفة حيث يعد التفكير عملية عقلية معرفية ومهارية ووجدانية راقية تبني وتؤسس على محصلة العمليات النفسية الأخرى: كالإدراك والإحساس والتحصيل، وكذلك العمليات العقلية: كالتذكر والتحديد والتقييم والتمييز والمقارنة والاستدلال والتحليل، ويحتل التفكير قمة هذه العمليات النفسية والعقلية والمعرفية؛ وذلك لدوره الكبير في توجيه الحياة وتقدمها حتى أنه يوصف بالدعامة الرئيسة للأفراد ولا يمكن الاستغناء عنه في عمليات اكتساب المعرفة وحل المشكلات، ومواجهة تحديات الحاضر واحتمالات المستقبل، ولا يمكن تحقيق ذلك إلا عن طريق تنمية مهارات التفكير لدى الطلاب (ناجي، ٢٠٢٠؛ قطامي، ٢٠١٤) ويمثل التفكير ما وراء المعرفي أعلى مستويات التفكير والذي يتطلب من الفرد ممارسة عمليات التخطيط والمراقبة والتقويم لتفكيره بشكل مستمر، حيث يراقب الفرد ذاته ويفكر في تفكيره وكيفية استخدامه لذا سمى التفكير في التفكير وهو أحد أنماط التفكير الذاتي المتطور الذي يساعد الأفراد في حل المشكلات التي تواجههم، كما يتضمن مهارات تنفيذية وظيفتها توجيه مهارات التفكير المختلفة العاملة في المشكلة وإدارة تلك المهارات (عطية ،٢٠١٥) ونظرا لأهمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي فقد اهتمت العديد من الدراسات بتنميتها باستخدام العديد من النماذج والاستراتيجيات والأساليب المختلفة ومن هذه الدراسات: (الأمير، حسين،٢٠٢١؛ الزعبي، ٢٠٢٠ ؛عليمات، ٢٠١٨؛ العبسي، اللولو، أبو شقير،٢٠١٦) ويقود المعلم حركة التطوير والتغيير في منظومة التعليم من خلال الممارسات التدريسية التي يتم بها ترجمة الأهداف التعليمية إلى نواتج تعلمية يكتسبها المتعلمون في كافة مجالات الخبرة التربوية لذلك شهدت عملية تنمية المعلم وتطويره اهتماماً موسعاً من قبل كافة المعنيين بالعملية التعليمية وظهرت نظراً لذلك العديد من الأساليب والاتجاهات والأفكار التي تسعى إلى تعزيز امتلاك المعلمين للمهارات التدريسية وممارستهم لها أثناء التدريس، كما تشهد عملية التعليم ظهور العديد من التطورات في الفلسفات والاتجاهات والنظريات والمداخل التربوية التي تستهدف تحسين نوعية التعليم والتي تعتبر المعلم أساس تحقيق مضامينها وغاياتها (الشمري، ٢٠٢٠) وقد فرضت التغيرات في العصر الحالي شكلا جديدا من التعلم والمهارات الجديدة التي يجب على المتعلمين في القرن الحادي والعشرين إتقانها، كمهارة التعامل مع التكنولوجيا والتنور المعلوماتي، والتطبيقات التي تحتاج لتنميتها معلمين ذو كفاءة وفعالية، حيث أن مهارات المعلمين في توظيف التكنولوجيا التعليمية وتكاملها في التدريس نالت على اهتمام أكبر من ذي قبل، الأمر الذي يجعلها من أهم خصائص المعلم والتدريس الفعال في القرن الحادي والعشرين (صبري، ٢٠١٩)، وقُسمت مهارات القرن الحادي والعشرين إلى ثلاث مجموعات تمثل المهارات الضرورية لمعلم العلوم لضمان استعداد الفرد للتعلم والحياة والعمل في القرن الحادي والعشرين، وهذه المهارات هي:(مهارات التعلم والتفكير، مهارات تكنولوجيا المعلومات ووسائل



الإعلام، مهارات الحياة والمهنة) وتساعد هذه المهارات معلم العلوم على أن يمتلك القدرة لتحديد احتياجاته من المعلومات والوصول إليها وتقييمها، واستخدامها بكفاءة وذلك بهدف الوصول إلى الفهم الصحيح ليصبح موجهاً ذاتياً قادراً على التكيف مع التغيير، وإدارة المشروعات وتحمل المسؤولية وقيادة الآخرين والوصول إلى نتائج؛ كما تتضمن التعلم والتفكير ومهارات الابتكار الضرورية لتنشئة جيل قادر على التجديد والتطوير في القرن الحادي والعشرين للتعامل بمهارة مع التغيرات التقنية التي يتميز بها هذا العصر (عبدالقادر، ٢٠١٤). وقد اشارت العديد من الدراسات كدراسة (حلس و أبو شقير، ٢٠١٧؛ الحطيبي، ٢٠١٨؛ العمري، ٢٠١٩ ؛الزهراني، ٢٠١٩) إلى ضرورة تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلم العلوم حيث يجب أن يلم ببعض المعلومات العامة بعيدا عن نطاقه وتخصصه، ومما سبق اتضح أنه لابد من الارتقاء بمستوى أداء المعلم ليكون قادرًا على مواكبة التغيرات والتحديات في العصر الرقمي من خلال الربط بين التكنولوجيا ومحتوى التعلم في بناء إطار عمل يساعد على فهم المعارف والمهارات التي يحتاجها المعلمون لتوظيف التكنولوجيا بكفاءة في التعليم حتى يمكنهم من التدريس بفاعلية وإكسابهم مهارات القرن الحادي والعشرين ومن هذه الحركات إطار "كوهلير وميشرا" المعروف باسم إطار المحتوى معرفيًا تربويًا تكنولوجيًا Knowledge Technological Pedagogical Content (حسانين، ٢٠١٩؛ العمري، ٢٠١٩؛ السيد، ٢٠١٩) ويهتم هذا الإطار بمعرفة المحتوى والتكنولوجيا وأصول التدريس ويعرف بأنموذج (TPACK) وهو أحد النماذج المعاصرة التي تحقق التكامل ما بين المعرفة بالتقنية والمعرفة بمحتوى المادة الدراسية جنبًا إلى جنب مع المعرفة بطرق التدريس كمتطلب رئيس للتدريس الفعال لمعلم القرن الحادي والعشرين (عبد الفتاح، ٢٠١٩؛ Fontanilla, 2016)، وكانت بداية ظهوره على يد شولمان الذي ركز على أن التنمية المهنية تعتمد على تنمية معارف المعلم بمحتوى مادة التخصص (عبد الفتاح، ٢٠١٩)، وقد أضاف كوهلر وميشرا (Koehler & Mishra, 2008) ضلع ثالث لثنائية المعرفة بمحتوى مادة التخصص، والمعرفة بطرق التدريس، وهي المعرفة باستخدام تقنيات التعليم مما أثمر عنه أنموذج أكثر شمولا لتحديد خصائص ومهارات ومعارف المعلم الفعال بما يتلاءم أكثر مع متطلبات العصر الحالي ومتغيراته وقد أشارت العديد من الدراسات كدراسة (أبودية،٢٠٢١؛ مبروك ،٢٠٢١؛ حسانين، ٢٠١٩؛ العمري، ٢٠١٩؛ السيد، ٢٠١٩) إلى فعالية أنموذج تيباك (TPACK) في تنمية معلمي العلوم مهنياً حيث يعد معلم العلوم حجر الزاوية في عملية والتطوير في منظومة التعليم، فمن هنا برزت الحاجة لتدريبه على استخدام أنموذج تيباك (TPACK) وتطوير أداءه في ضوء ما يستجد من نظريات وتطبيقات تربوية وتكنولوجية حديثة لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين وتعزيز كفاءته التدريسية في المواقف التعليمية المختلفة بما يتناسب مع خصائص المتعلمين وطبيعة المحتوى مما ينعكس إيجاباً على تنمية التفكير فوق المعرفي لدى الطلاب، و انطلاقاً من توصيات الأبحاث والدراسات السابقة وكذلك ندرة الأبحاث التي تناولت استخدام أنموذج (TPACK) في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين في المملكة العربية السعودية -على حد علم الباحثة - فإن البحث الحالي سعى إلى تقصي أثر برنامج تدريبي قائم على أنموذج (TPACK) في تنمية مهارات القرن الواحد والعشرين لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة و أثره على تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي لدى طالباتهن.



مشكلة البحث:

يتميز العصر الحالي بالتغيرات السريعة في شتى مجالات الحياة مما يفرض على المعلم ضرورة إعداد نفسه إعدادًا يؤهله لمواكبة هذه التغيرات وتطوير معارفه ومهاراته مهنياً وتكنولوجياً بما يتوافق مع متطلبات التعلم في القرن الحادي والعشرين وأشارت دراسات التطوير المهني للمعلمين القائمة على إطار المحتوى العلمي معرفياً تربوياً تكنولوجياً، بتطبيق هذا الإطار على المعلمين أثناء الخدمة بما يحقق الفاعلية التعليمية لهم، والتنبؤ بكفاءتهم في ضوء امتلاكهم للمعارف والمهارات التكنولوجية مما ينعكس إيجاباً على بيئة تعليمهم، وبالتالي على تلاميذهم وقدراتهم التحصيلية والتكنولوجية ومهاراتهم العقلية لذلك أصبح من الضروري تدريب المعلمين على المستحدثات التكنولوجية، وقد أشارت نتائج الدراسات السابقة (مبروك، ٢٠٢١ ؛ عمر، ٢٠١٨؛ السيد ،٢٠١٨؛ محمد، ٢٠١٦) إلى ضرورة توجيه الاهتمام لتنمية مهارات المعلمين في الجوانب الأكاديمية والتربوية والتكنولوجية وفق المستحدثات الحديثة وأكدت دراسة خيرية العمري (٢٠١٩) وجود قصور في توظيف التقنية في تدريس العلوم في المملكة العربية السعودية لدى معلمات العلوم، والذي يعد مؤشراً لوجود ضعف في المعرفة التقنية التربوية المرتبطة بالمحتوى التعليمي لدى المعلمات، مما يقف عائقاً دون الإفادة من التقنية للقيام بالممارسات التربوية في بيئة التعلم، بما يؤهل لإكسابهم مهارات القرن الحادي والعشرين وتنمية مهارات التفكير لدى الطالبات، كما أكدت دراسة الكاسي والقحطاني (٢٠١٨) تدنى مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طلاب المرحلة المتوسطة وضرورة تنميتها وقد أشارت دراسة آمال الجهني (٢٠١٩) الي تدنى في مستوى مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة وأكدت علي أهمية الارتقاء بمستوى أداء المعلمين ليكونوا قادرين على مواكبة تغيرات وتحديات العصر الرقمي وامتلاك مهارات القرن الحادي والعشرين مما يؤهلهم لتوظيف التكنولوجيا الحديثة في عملية تدريس العلوم بشكل مهني حيث أوصت دراسة (عيسي ،٢٠١٨؛ شقورو السعدي,٢٠١٥) على أهمية تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين اللازمة للمعلمين من خلال نمذجة المحتوى وفق المعرفة تربوياً تكنولوجياً وأكدت دراسة (حسانين ،٢٠١٩) على أهمية بناء إطار عمل جديد يساعد على فهم المعارف والمهارات التي يحتاجها المعلمون لتوظيف التكنولوجيا بكفاءة في التعلم من خلال انموذج تيباك (TPACK)، كما أوضحت نتائج العديد من الدراسات كدراسة (إبراهيم، ٢٠١٩؛ صبري ،٢٠١٩؛ محمد ،٢٠١٨) على أهمية امتلاك المعلمين لكفاءات تيباك (TPACK) مما يمكنهم من التدريس بفاعلية وإكساب المتعلمين العديد من المهارات وبناءً على ما سبق تحددت مشكلة البحث الحالي في تدني مستوى مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمات العلوم، مما يؤثر على مستوى تنمية مهارات التفكير ما وراء معرفي لدى طالباتهن. ونظراً لما أشارت إليه بعض الأبحاث والدراسات السابقة من فعالية أنموذج تيباك (TPACK) في تنمية عدد من المتغيرات، فالبحث الحالي سعى إلى إعداد برنامج تدريبي مقترح قائم على أنموذج تيباك (TPACK) وتعرف أثره في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة، وتنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طالباتهن.

أسئلة البحث:

سعى البحث الحالي للإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما أثر البرنامج التدريبي القائم على أنموذج (TPACK) على تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة؟
٢. ما أثر البرنامج التدريبي القائم على أنموذج (TPACK) في تدريس العلوم على تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طالبات الصف الثالث متوسط؟

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى:

١. تُعرف أثر البرنامج التدريبي القائم على أنموذج (TPACK) على تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة.
٢. تُعرف أثر البرنامج التدريبي القائم على أنموذج (TPACK) في تدريس العلوم على تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طالبات الصف الثالث متوسط.

أهمية البحث:

تمثلت أهمية البحث الحالي فيما يلي:

١. قد يفيد مراكز التطوير المهني وجهات التدريب بالإدارات التعليمية في عقد دورات تدريبية، تهدف إلى إثراء خبرات معلمات العلوم وتدريبهن وفقاً لأنموذج (TPACK) .
٢. يقدم بطاقة ملاحظة لمهارات القرن الحادي والعشرين لمعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة يمكن الاستفادة منها في تقييم معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة.
٣. يقدم اختبار في مهارات التفكير ما وراء المعرفي، يمكن الاستفادة منه في التعرف مستوى مهارات التفكير الفوق معرفي لدى طالبات الصف الثالث متوسط.
٤. يقدم مجموعة من التوصيات، والمقترحات للباحثين بإجراء دراسات مستقبلية، في مجال تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين، مما قد يسهم في تدريب معلمات العلوم وخاصةً بالمرحلة المتوسطة.

حدود البحث:

التزمت الباحثة في هذا البحث بالحدود التالية:

١. إطار معرفي عام للبرنامج التدريبي القائم على أنموذج (TPACK) لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة يتناول سبع مجالات هي: (المعرفة التقنية، المعرفة التربوية، المعرفة بمحتوى مادة التخصص، المعرفة التقنية المتعلقة بمحتوى مادة التخصص، المعرفة التقنية التربوية، المعرفة بطرق تدريس محتوى مادة التخصص، المعرفة التقنية والتربوية المتعلقة بتدريس مادة التخصص).
٢. مهارات القرن الحادي والعشرين وهي: (مهارات التعلم والابداع، مهارات تكنولوجيا المعلومات ووسائل الاعلام، مهارات الحياة والمهنة).

٣. مهارات التفكير ما وراء المعرفية في الجوانب التالية: (التخطيط، المراقبة، التقييم).
٤. عينة من معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في مدارس التعليم العام الحكومي بمحافظة خميس مشيط، وعينة من طالبات الصف الثالث متوسط بالمرحلة المتوسطة بمحافظة خميس مشيط.
٥. تم تطبيق البحث على طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة خميس مشيط بمنطقة عسير بالمملكة العربية السعودية، وتنفيذ البرنامج في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (١٤٤١-١٤٤٢هـ).

مصطلحات البحث:

أنموذج تيباك (TPACK MODEL): إطار معرفي منهجي خاص بالمحتوى والتربية والتقنية، قائم على تكامل المعرفة التكنولوجية والمعرفة بالمحتوى والمعرفة التربوية لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين، لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة، مما يعزز ممارستهم التربوية أثناء التدريس وينعكس على تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طالباتهن.

مهارات القرن الحادي والعشرين (Skills for the 21st Century): مجموعة المهارات التي تحتاجها معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة وتتمثل في: مهارات التعلم والابداع، مهارات تكنولوجيا المعلومات ووسائل الاعلام، مهارات الحياة والمهنة لتحقيق أهداف التعليم في إعداد متعلم متفاعل ومتمكن مع متطلبات القرن الحادي والعشرين وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في بطاقة ملاحظة مهارات القرن الحادي والعشرين.

مهارات التفكير ما وراء المعرفي (Meta cognition Thinking Skills): مهارات عقلية معقدة وعمليات ذهنية تسيطر على جميع نشاطات التفكير العاملة والموجهة لكل مشكلة وتتضمن مهارات (تخطيط، مراقبة، تقييم) تمارسها طالبات الصف الثالث متوسط أثناء تنفيذ المهام. وتقاس بالدرجة الكلية التي تحصل عليها الطالبة في اختبار مهارات التفكير ما وراء المعرفي المعد لذلك.

فروض البحث:

حاول البحث الحالي اختبار صحة الفرضين الآتيين:
١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات أداء معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات القرن الحادي والعشرين لصالح التطبيق البعدي.
٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات طالبات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير ما وراء المعرفي لصالح طالبات المجموعة التجريبية.



أولاً: الإطار النظري للبحث:

أنموذج (TPACK):

عرف ميشرا وكوهلر (Mishra & Koehler, 2006) أنموذج (TPACK) بأنه: إطار المعرفة الخاص بالمحتوى والتربية والتقنية، الذي يهدف إلى توضيح كفايات ضرورية للمعلمين تمكنهم من دمج التقنية في التعليم. وعرّفه ميشرا وآخرون (Mishra et al., 2019) بأنه: إطارمنهجي قائم على تكامل المعرفة التكنولوجية والمعرفة بالمحتوى والمعرفة التربوية، لإكساب المعلم مجموعة من المعارف والمهارات تعززممارستهم التربوية أثناء التدريس حيث يتطلب التدريس الناجح فهم المعلم لطرق وأساليب التدريس التربوية المناسبة لمجال تخصصه ولتوضيح كيفية تكامل معرفة المعلمين البيداجوجية، بمعرفة المحتوى باستخدام أدوات تكنولوجية تدعم العملية التعليمية، ويتألف أنموذج (TPACK) من سبع مجالات رئيسة هي:

١-المعرفة التقنية TK Technology Knowledge: يتعين على المعلمين فهم تقنيات المعلومات والاتصالات بشكل كافٍ لكي يمكنهم تطبيقها بفعالية وأن تكون لديهم أيضاً المعرفة بكيفية استخدامها على نحو أفضل وما تنطوي عليه من الإلمام بمختلف التقنيات التي قد يستخدمها المعلم.

٢-المعرفة التربوية PK Pedagogical Knowledge: تتضمن المعرفة بطبيعة المتعلمين، استراتيجيات تقويم الطلاب، مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، إدارة الصف، تقديم التغذية الراجعة وتقييم فهم الطلاب لما يتم تعليمه بشكل مستمر.

٣-المعرفة بمحتوى مادة التخصص CK Content Knowledge: تتضمن المعرفة بالمفاهيم، النظريات، النماذج وأطر العمل المفاهيمية للتخصص.

٤-المعرفة التقنية المتعلقة بمحتوى مادة التخصص TCK Technological content Knowledge: تتضمن معرفة المعلم بالتقنيات المعينة والملائمة لتعلم المادة الدراسية في تخصصه، عرض محتوى المادة الدراسية باستخدام إمكانيات الوسائط ومساعدة الطلاب على استخدام التقنية للبحث.

٥-المعرفة التقنية التربوية TPK Technological pedagogical Knowledge: من خلال توظيف المعلم لأدوات التقنية بطرق واستراتيجيات التدريس المناسبة للتخصص وتوظيفها في تقييم أداء الطلاب.

٦-المعرفة بطرق تدريس محتوى مادة التخصص PCK Pedagogical content Knowledge: تضمن هذه المعرفة، التدريس، التعلم، المنهج والتقويم ومن الأمثلة عليها المعرفة بأساليب الدمج والتكامل بين المحتوى وطرق التدريس لتحقيق ممارسات أفضل.

٧-المعرفة التقنية والتربوية المتعلقة بتدريس مادة التخصص TPCK Technological Pedagogical Content Knowledge: تتجسد هذه المعرفة من خلال التكامل بفاعلية أثناء تنفيذ التدريس بين المعرفة التقنية، المعرفة بمحتوى مادة التخصص والأساليب التدريسية.

أهمية أنموذج تيباك في تعلم وتعليم العلوم:

يعتمد إطارعمل أنموذج تيباك (TPACK) على مبدأ التكامل المناسب للتكنولوجيا في سياق تعليمي محدد، وهومشتق من فهم شامل للمعرفة الأساسية الثلاثة، وهذا يتطلب من المعلمين فهم الأنواع الثلاثة



للمعرفة وخصائصها بشكل كامل من حيث التكامل المتبادل والعلاقة بينهما، وكذلك إدارة هذه المعرفة وأنواع المعرفة الأربعة الأخرى الناتجة عنها، حتى يتمكن المعلم من دمج التكنولوجيا في ممارساته التدريسية بشكل يحقق الأهداف التعليمية وحيث أن معرفة المحتوى التعليمي والمعرفة التربوية والمعرفة التقنية لا تقل أهمية عن معرفة التفاعل بين هذه العناصر الثلاثة (المعرفة التربوية المتعلقة بالمحتوى التعليمي، والتكنولوجيا المتعلقة بالمحتوى التعليمي للمعرفة، وتعليم المعرفة التقنية والمعرفة التقنية التعليمية المتعلقة بالمحتوى التعليمي)، حيث تمثل شكل من أشكال المعرفة التي تتجاوز المكونات الثلاثة جميعها، وهي أساس الاستخدام الفعال للتكنولوجيا في التدريس (حسانين، ٢٠١٩؛ مبروك، ٢٠٢١) وبهذا فلم يعد دور معلم العلوم تقديم المعلومات فقط، ولكن أصبح مسرا لتعلم المتعلمين من خلال الاعتماد على توظيف التقنية وفق مبادئ تربوية تشجع المتعلمين على استخدام التقنية بكفاءة ودمج مهارات التعلم في القرن الحادي والعشرين التي تعد الطلاب لمواجهة التحديات المستقبلية ودمجها في الأنشطة و جميع جو انب برامج التربية العلمية لدعم تدريسها وتعلمها، والتعاون، وتبادل المعرفة، والتأمل، وتقديم منتجات إبداعية، وتصميم بيئة آمنة تدعم تعليم العلوم وتعلمها والعلاقات الإيجابية. فضلًا عن تعزيز التعلم النشط، ، والتمكن من المعرفة التكنولوجية باستر اتيجيات تدريس المحتوى العلمي والتكامل بينها عند التخطيط لدروس العلوم، وتنفيذها وتقويمها (أبو الوفاء ،٢٠٢٠؛ السيد،٢٠١٨).

مهارات القرن الحادي والعشرين (21 century skills):

عرّف بيرز (٢٠١١) مهارات القرن الحادي والعشرين بأنها: "مجموعة المهارات اللازمة للنجاح والعمل في القرن الحادي والعشرين مثل مهارات التعلم والابتكار، والثقافة المعلوماتية، والإعلامية والتقنية، ومهارات الحياة والمهنة " (ص.١٤).

مهارات القرن الحادي والعشرين وفقًا لتصنيف شراكة مهارات القرن الحادي والعشرين:

أولا: مهارات التعلم والابداع (Learning and innovation skills): هي المهارات المسؤولة عن النجاح المهني والشخصي للطلاب في القرن الحادي والعشرين، لأنها تسمح لهم باستخدام طرق جديدة ومبتكرة في التفكير لإيجاد حلول لمشاكل الحياة التي يواجهونها، وتشمل مهارات التفكير النقدي والمشكلة الإبداعية، مهارات الحل والتواصل والمشاركة، ومهارات الابتكار والإبداع.

ثانيًا: مهارات تكنولوجيا المعلومات ووسائل الاعلام (IT skills and media): وهي مهارات التفكير الوظيفي المتعلقة بالمعلومات والإعلام والتكنولوجيا، وتشمل مهارات ثقافة المعلومات، ومهارة الثقافة الإعلامية، ومهارات ثقافة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

ثالثًا: مهارات الحياة والمهنة (Life and career skills): يشمل تطوير مهارات الطالب ليصبح مدرسًا مستقلاً وموجهًا ذاتيًا وقادرًا على التكيف مع التغيير وإدارة المشاريع وتحمل المسؤولية وتشمل مهارات المرونة والتكيف، ومهارات المبادرة والتوجيه الذاتي، ومهارات التفاعل الاجتماعي والتفاعل متعدد الثقافات، ومهارات الإنتاجية والمساءلة، ومهارات القيادة والمسؤولية الاجتماعية. (ترلينج؛ الصالح؛ فأدل، ٢٠١٣)

مهارات القرن الحادي والعشرين وأهمية تنميتها لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة:

يرى بيرز وسوز (٢٠١٤) أنه على معلم العلوم في القرن الحادي والعشرين عند التدريس متابعة المتعلم وتحديد نمط التفكير الذي يتطلبه الموقف التعليمي وتوضيح العمليات التي يتضمنها ذلك النمط وسبب اختياره ويضمن إطار الشراكة من أجل مهارات القرن الحادي العشرين محورين أساسيين، الأول يرتبط بمخرجات المتعلمين، والثاني يرتبط بنظم الدعم، حيث يحتاج المتعلمين في القرن الحادي والعشرين أن يصبحوا مسئولين عن تعلمهم وتحقيق أهداف التعلم وفهم ما يتوقع منهم، وذلك يتطلب من المعلمين تشجيعهم وتعليمهم كيف ير اقبون ويديرون تعلمهم، ويخططون لخبرات تعلم بديلة لأنفسهم، وكيفية تنفيذ البنى الهيكلية التي تدعم هذه الخبرات (عبدالات ،٢٠١٨؛ Marzano,2011) ومن خلال ما سبق يتضح أهمية التنمية المهنية لمعلم العلوم من حيث زيادة معارفه ومهاراته، ويجعله يحاول باستمرار رفع مستواه الأكاديمي والتربوي، والذي يعد أحد أهداف التنمية المهنية للمعلم وإعادة تأهيله أثناء الخدمة كي يظل مواكباً للتطورات والاتجاهات التربوية، وتحسين وتحديث معارفه الأكاديمية ومهاراته التدريسية التي يجب أن تتلاءم ومتطلبات القرن الحادي والعشرين من خلال اكتسابه لمهارات القرن الحادي والعشرين حيث تتكامل هذه المهارات بشكل مقصود ومنهجي في مناهج التعليم كما أنها توفر إطارا منظما يضمن انخراط المتعلمين في عملية التعلم ويساعدهم على بناء الثقة من خلال التنمية والمهنية للمعلمين وكذلك تحفيز طلابهم على الابتكار، والقيادة في القرن الواحد والعشرين، والشراكة بفاعلية في الحياة المدنية (مارزانو و هيفلبور،٢٠١٧؛Scott, Cynthia,2015) وترى الباحثة أن التقدم الكبير الذي يشهده العصر الرقمي يحتم على معلم العلوم أن يكون قادراً على دمج التقنية في تعليم العلوم من خلال استراتيجيات التدريس و أنموذج تيباك (TPACK).

التفكير ما وراء المعرفي (Meta cognition Thinking):

عرّف شحاته والنجار (٢٠٠٣) "التفكير ما وراء المعرفي بأنها "العمليات الذهنية التي تقوم بمهمة السيطرة على جميع نشاطات التفكير العاملة والموجهة لكل مشكلة، واستخدام القدرات أو المواد المعرفية للفرد بفاعلية، وتضم مهارات التخطيط والمراقبة والتقييم" (ص. ٣٠٥).

مهارات التفكير ما وراء المعرفي (Meta cognition Thinking Skills): حيث صنفها البحث الحالي إلى ثلاث فئات رئيسية كالتالي:

أ- التخطيط Planning: ويشمل: تحديد هدف أو الشعور بوجود مشكلة، وتحديد طبيعتها، واختيار استراتيجية التنفيذ والمهارات، وتحديد المعوقات والأخطاء المحتملة، والتنبؤ بالنتائج المرجوة أو المتوقعة.

ب- المراقبة والتحكم Monitoring & Controlling: وتشمل: إبقاء الهدف في بؤرة التركيز، ومعرفة متى تنتقل إلى العملية التالية، واكتشاف العوائق والأخطاء.

ج- التقويم Evaluation :ويشمل: تقييم مدى تحقيق الهدف، وتقييم مدى ملاءمة الأساليب المستخدمة، وتقييم كيفية التغلب على العقبات والأخطاء. (ال كاسي والقحطاني، ٢٠١٨)

وقد تناولت عدد من الدراسات والبحوث متغيرات البحث الحالي بالدراسة ومنها دراسة غولدبرغ وبوش (Goldberg & Bush, 2003) التي هدفت إلى تعرُّف فعالية برنامج مقترح لتنمية مهارات ما وراء المعرفة



وحل المشكلات الرياضية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط، وأظهرت نتائج البحث عن فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات ما وراء المعرفة، في حين أن مهارة حل المشكلات قد نمت من خلال العملية التدريبية لدى الطلاب وهدفت دراسة آل مانع (٢٠١٨) إلى تعرُّف فعالية تدريس الأحياء باستخدام خرائط التفكير في التحصيل وتنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى طالبات الصف الأول الثانوي، وتوصلت إلى أن استخدام خرائط التفكير في تدريس الأحياء كان له فعالية تربوية في التحصيل وتنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى طالبات الصف الأول الثانوي وهدفت دراسة عبدالعال وأحمد (٢٠١٩) إلى تعرُّف فاعلية البرنامج المقترح في الكيمياء الحيوية القائم على التدريس المتمايز في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين والمسئولية الاجتماعية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فرق دالا إحصائيا بين متوسطي درجات الطلاب المعلمين لصالح التطبيق البعدي وهذا يدل على فاعلية البرنامج القائم على التدريس المتمايز في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين والمسئولية الاجتماعية لدى الطلاب المعلمين وهدفت دراسة عبد الفتاح (٢٠١٩) إلى تعرُّف برنامج تنمية مهنية مقترح لمعلمي الكيمياء والفيزياء في ضوء أبعاد أنموذج (TPACK) لتنمية معارفهم التدريسية ومهارات التدريس الإبداعي لديهم ومهارات الإبداع الجاد لدى طلابهم. وتوصلت الي أن استخدام برنامج التنمية مهنية المقترح القائم على أنموذج (TPACK) ساهم على تنمية معارف ومهارات المعلمين التدريسية. وهدفت دراسة سليمان (٢٠٢٠) إلى تعرُّف فعالية برنامج قائم على مدخل المعلم كعالم (TAS) في تنمية بعض مهارات القرن الحادي والعشرين والاتجاه لدى الطلاب المعلمين وأظهرت نتائج الدراسة فعالية للبرنامج المقترح في تنمية بعض مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلاب المعلمين وتنمية اتجاههم نحو التدريس ومن هذا المنطلق استفاد البحث الحالي من استعراض هذه الدراسات في التعرف على آلية توظيف متغيرات البحث لتحقيق أهدافه المتمثلة في تعرف اثر البرنامج التدريبي القائم على أنموذج(TPACK) على تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة، ومهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طالبتهن.

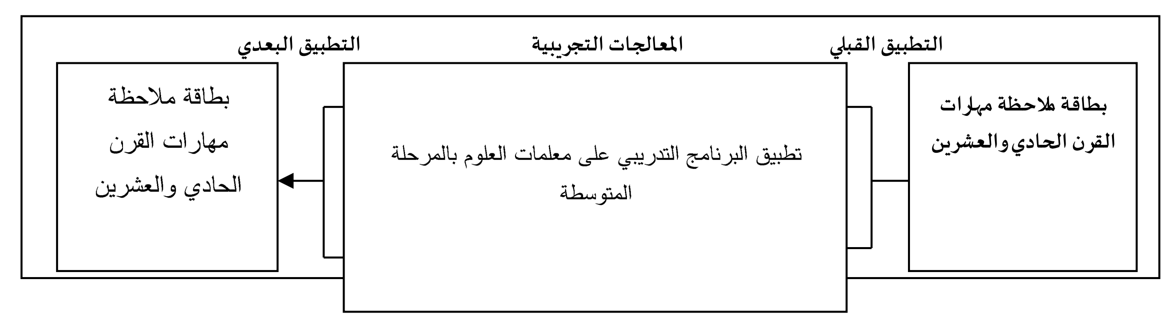
إجراءات البحث ومنهجه

منهج البحث:

سيتم الاعتماد على المنهجين الآتيين في تنفيذ البحث وهما: المنهج الوصفي التحليلي الذي استخدم في تصميم البرنامج التدريبي القائم على أنموذج (TPACK)، من خلال الاطلاع على الدراسات والأدبيات السابقة، وكذلك في إعداد مواد وأدوات البحث والمنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي كالآتي:

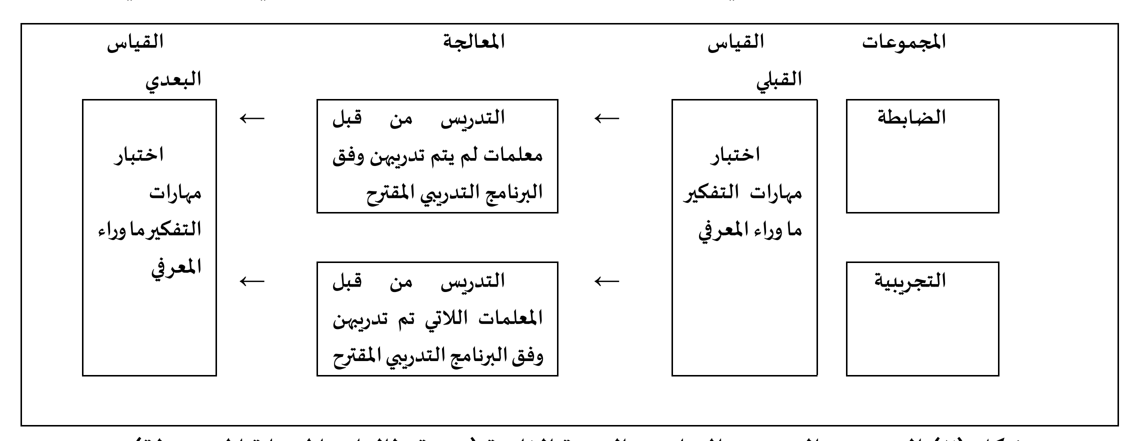
الأول: التصميم شبه التجريبي ذو نظام المجموعة الواحدة الذي يعتمد على القياس القبلي والبعدي عند تنفيذ تجربة البحث، لتعرف تأثير المتغير المستقل (البرنامج التدريبي القائم على أنموذج (TPACK) على المتغير التابع (مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة) ويوضحه الشكل الآتي:





شكل (١) التصميم التجريبي الخاص بالعينة الأولي للبحث (معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة)

الثاني: التصميم شبه التجريبي بتصميم القياس القبلي- البعدي لمجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة لتعرف أثر الأثر للمتغير المستقل (البرنامج التدريبي القائم على أنموذج (TPACK) على المتغيرات التابعة (مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طالبات الصف الثالث متوسط) كما في الشكل الآتي:



شكل (٢) التصميم التجريبي الخاص بالعينة الثانية (عينة طالبات المرحلة المتوسطة)

مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من:

١. جميع معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في مدارس التعليم الحكومي (بنات) في مدينة خميس مشيط التابعة لمنطقة عسير التعليمية.

٢. جميع طالبات المرحلة المتوسطة في مدارس التعليم الحكومي (بنات) في مدينة خميس مشيط التابعة لمنطقة عسير التعليمية.

عينة البحث:

تمثلت عينة البحث الحالي فيما يلي:

١. عينة المعلمات: تم اختيارها بطريقة عشوائية من المجتمع الأصلي معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في مدارس التعليم الحكومي (بنات) في مدينة خميس مشيط التابعة لمنطقة عسير التعليمية. وعددهن (٢٠) معلمة.

٢. عينة الطالبات: تم اختيار عينة عشوائية من طالبات المرحلة المتوسطة الصف الثالث متوسط في مدينة خميس مشيط التابعة لمنطقة عسير التعليمية وهن طالبات لمعلمات لم يحضرن البرنامج



التدريبي لتمثيل (المجموعة الضابطة)؛ وعددهن (٤٥) طالبة. واختيار عينة قصدية لتمثيل (المجموعة التجريبية) وهن طالبات المعلمات اللاتي حضرن البرنامج التدريبي، وعددهن (٤٥) طالبة.

مواد البحث:

تضمن البحث الحالي المواد الآتية من إعداد الباحثة:

١. البرنامج التدريبي القائم على أنموذج (TPACK) لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة.
٢. دليل المعلمة لتدريس وحدة (الكهرباء والمغناطيسية) من مقرر العلوم للصف الثالث متوسط.
٣. كراس أنشطة الطالبة في وحدة (الكهرباء والمغناطيسية) من مقرر العلوم للصف الثالث متوسط.

أدوات البحث:

تضمن البحث الحالي الأدوات الآتية من إعداد الباحثة:

١. بطاقة ملاحظة مهارات القرن الحادي والعشرين لمعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة.
٢. اختبار مهارات التفكير ما وراء المعرفي في مادة العلوم للطالبات.

أولاً: **إعداد بطاقة الملاحظة**:

مر إعداد بطاقة الملاحظة بمجموعة من الخطوات وهي:

- الهدف من بطاقة الملاحظة: هدفت البطاقة إلى قياس أداء معلمات العلوم لمهارات القرن الحادي والعشرين
- صياغة مفردات بطاقة الملاحظة: تم صياغتها في صورة مهارات محددة وواضحة بحيث تصف كل عبارة نمطًا أدائياً واحدًا، وأمام كل مهارة ثلاث بدائل (يؤدى بدرجة كبيرة -بدرجة متوسطة -لا يؤدى).
- صياغة تعليمات بطاقة الملاحظة: تم صياغة تعليمات بطاقة الملاحظة بكل دقة ووضوح، وتضمنت توضيح الهدف من البطاقة وطبيعتها، وسلامة صياغتها اللغوية والعلمية.
- عرض بطاقة الملاحظة على السادة المحكمين: للتأكد من صدق بطاقة الملاحظة تم عرضها على مجموعة من المحكمين من أساتذة وخبراء التربية العلمية والمناهج وطرق التدريس ومشرفي العلوم وقد أقر المحكمون بسلامة العبارات من حيث الصياغة والدقة ومناسبتها، مع إجراء بعض التعديلات اللازمة.
- حساب ثبات بطاقة الملاحظة: تم حساب الثبات لبطاقة الملاحظة باستخدام نسبة الاتفاق من خلال تطبيق معادلة Cooper مما يدل على صلاحية البطاقة للتطبيق.
- الصورة النهائية للبطاقة: بعد إجراء التعديلات التي أقرها المحكمون تكونت البطاقة في صورتها النهائية من (٧٠) عبارة تقيس أداء معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة لمهارات القرن الحادي والعشرين.

ثانياً: **إعداد اختبار مهارات التفكير ما وراء المعرفي**:

- تحديد الهدف من الاختبار: يهدف الاختبار إلى قياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي (التخطيط – المر اقبة- التقييم) لطالبات الصف الثالث متوسط.



- صياغة مفردات الاختبار: تم صياغة مفردات الاختبار من نمط الاختيار من متعدد واشتمل الاختبار في صورته الأولية على (٣٣) مفردة تقيس مهارات التفكير ما وراء المعرفي.
- صياغة تعليمات الاختبار: تم صياغة تعليمات الاختبار بكل دقة ووضوح، كما تم تخصيص ورقة في بداية الاختبار تضمنت تعريف مجال القياس (مهارات التفكير ما وراء المعرفي) وتعليمات للمستجيبين تضمنت تقديم مثال يوضح طريقة الإجابة والتأكيد على ضرورة الإجابة عن كل عبرة من عبارات الاختبار وأن ما يبديه من استجابات سيوظف لإفادة البحث العلمي.
- صدق الاختبار: وذلك بعرضه على مجموعة من المحكمين للتأكد من الصحة العلمية واللغوية للمفردات وملاءمتها للمهارات الرئيسة، وتم تعديل وحذف بعض المفردات وبلغ عدد مفردات الاختبار (٣٠) مفردة.
- معامل ثبات الاختبار: تم حساب ثبات الاختبار باستخدام معادلة ألفا كرونباخ للثبات.
- زمن الاختبار: تم حساب زمن الاختبار ووجد أنه يساوى ٦٠ دقيقة.

البرنامج التدريبي المقترح:

تم بناء البرنامج التدريبي المقترح بعد مراجعة العديد من الأدبيات التي تناولت تصميم البرامج التدريبية، وكذلك بعد تحليل الاحتياجات التدريبية للمعلمات في مهارات القرن الحادي والعشرين، حيث أجريت سلسلة من عمليات التحليل المرتبطة بدراسة الوضع الراهن للفئة المستهدفة، كما تم تحليل الأهداف الذي يفترض بالبرنامج التدريبي تحقيقها، وقد عرضت على محكمين للتحقق من سلامة صياغتها ومدى قابليتها للقياس والتقويم، وفي ضوء هذه الأهداف تم تحليل المحتوى المناسب والمرتبط بها وتنظيمه على هيئة عناصر رئيسة المحتوى البرنامج التدريبي المقترح، وقد تضمن البرنامج بصورته الأولية ما يلي:

- الإطار العام للبرنامج ويتضمن: العنوان، الرؤية، الرسالة، القيم، الاستراتيجية، الأهداف.
- خصائص البرنامج، وتتضمن: زمن البرنامج ومقره، والفئات المستهدفة الجهات المستفيدة، الجهات القائمة على تنفيذ البرنامج.
- متطلبات البرنامج، ويتضمن متطلبات التحضير للبرنامج، والترشح للبرنامج، واجتياز البرنامج.
- محتوى البرنامج، ويتضمن: عناصر محتوى البرنامج موزعة على وحدات تدريبية بحيث تشتمل كل وحدة تدريبية على عناصر المحتوى، والمخرجات التدريبية المتوقعة موزعة تبعا للزمن المخصص للبرنامج التدريبي بالإضافة إلى طرق التدريب والوسائل في البرنامج التدريبي.
- تقييم البرنامج، ويتضمن: تقييم الفئات المستهدفة البرنامج التدريبية والمدرب، وبيئة التدريب.
- ميزانية البرنامج، وتتضمن: التكلفة الإجمالية للبرنامج التدريبي.

التحقق من صدق البرنامج التدريبي المقترح:

تم عرض البرنامج التدريبي على مجموعة من المحكمين المختصين، للحكم على صلاحية البرنامج المقترح للتطبيق، وتم إجراء التعديلات على البرنامج التدريبي في ضوء الملاحظات التي أسفرت عنها آراء المحكمين، ليصبح البرنامج في صورته النهائية القابلة للتطبيق.

التطبيق القبلي لأدوات القياس:

تم تطبيق بطاقة ملاحظة مهارات القرن الحادي والعشرين على مجموعة البحث الأولى من معلمات العلوم، بالمرحلة المتوسطة في العام الدراسي (١٤٤١-١٤٤٢هـ). وتم تطبيق اختبار مهارات التفكير ما وراء المعرفي على مجموعتي البحث (الضابطة والتجريبية) في الفصل الدراسي الثاني للعام (١٤٤١-١٤٤٢هـ)، وتم معالجة هذه البيانات إحصائيًا باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS، كالتالي:

جدول (١): نتائج اختبار"ت" للفرق بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار مهارات التفكير ما وراء المعرفي

الأداة	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		درجة الحرية	قيمة ت	قيمة الدلالة	الدلالة الاحصائية
	م	ع	م	ع				
اختبار مهارات التفكير ما وراء المعرفي	٣.٨٢	٠.٦٠	٣.٧٧	٠.٦٢	٨٨	٠.٥٤	٠.٣٩	غير دالة

نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها:

أولا: **النتائج الخاصة بتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة**.

لحساب النتائج الخاصة بتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين تم التحقق من صحة الفرض الأول الذي ينص على "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من أو يساوي ٠,٠١ بين متوسطي درجات معلمات مجموعة البحث الأولى في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات القرن الحادي والعشرين، وذلك لصالح التطبيق البعدي"، ولاختبار صحة هذا الفرض تم التحقق من الدلالة الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات معلمات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات القرن الحادي والعشرين باستخدام اختبار"ت" للمجموعات المرتبطة، ويوضح الجدول (٢) نتائج تحليل البيانات:

جدول (٢)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) ودلالتها الإحصائية بين متوسطي درجات معلمي مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات القرن الحادي والعشرين.

الأداة	التطبيق	عدد معلمي مجموعة البحث	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار(ت)		
					درجة الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	الدلالة
بطاقة ملاحظة مهارات القرن الحادي والعشرين	القبلي	٢٠	٣,٩٣	٠,٦٦	٢٠	٩,٦٠	٠,٠١
	البعدي	٢٠	٧٥,٦٤	٢,٧٥			

ويتضح من جدول (٢) أن قيمة (ت) المحسوبة لتطبيق بطاقة ملاحظة مهارات القرن الحادي والعشرين هي (٩,٦) درجة عند درجات حرية (ن – ١ = ١٩) ومستوى الدلالة (٠,٠١)، ويعني ذلك وجود فرق بين متوسطي درجات مجموعة البحث في بطاقة ملاحظة مهارات القرن الحادي والعشرين لمعلمات العلوم

بالمرحلة المتوسطة القبلي والبعدي لصالح المتوسط الأعلى وهو المتوسط البعدي وقيمته (٧٥,٦٤) درجة. ويوضح جدول (٣) الدلالة العملية (η) و(η٢) لأفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي وذلك لمهارات القرن الحادي والعشرين.

جدول (٣)

المتغير	المجموعة التجريبية				ت	مستوى الدلالة	η	η٢
	قبلي		بعدي					
	م	ع	م	ع				
مهارات القرن الحادي والعشرين	٣,٩٣	٠,٦٦	٧٥,٦٤	٢,٧٥	٩,٦	٠,٠١	٠,٩١	٠,٨٣

ومن خلال تحليل نتائج الجدول (٣) يتضح أن: قيمة (η2) هي ٠,٨٣ ، وهذا يعنى أن نسبة التباين الكلى لدرجات أفراد العينة التي ترجع إلى تأثير البرنامج التدريبي ٨٣٪ ، وهي كمية كبيرة من التباين المفسر بواسطة البرنامج التدريبي وقيمة الدلالة العملية (η) ٠,٩١ ، وهذا يعنى أن البرنامج التدريبي قد أثر على مهارات القرن الحادي والعشرين بنسبة ٩١٪ . وهذه النسبة تدل على حجم التأثير للبرنامج التدريبي ومن جدول (٣) يتضح أن مقدار حجم تأثير البرنامج على تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى مجموعة البحث كبير، وأن المتغير المستقل (البرنامج) أثر على المتغير التابع (مهارات القرن الحادي والعشرين) بنسبة (٩١٪).

ثانياً: النتائج الخاصة بمهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط.

لحساب النتائج الخاصة باختبار مهارات التفكير ما وراء المعرفي تم التحقق من صحة الفرض الثاني الذي ينص على "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات طالبات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير ما وراء المعرفي لصالح طالبات المجموعة التجريبية .لاختبار صحة هذا الفرض تم التحقق من الدلالة الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير ما وراء المعرفي باستخدام اختبار "ت" للمجموعات المرتبطة، ويوضح الجدول (٤) نتائج تحليل البيانات: جدول (٤) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) ودلالتها الإحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي

الأداة	المجموعة	عدد الطالبات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار (ت)		
					درجة الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	الدلالة
اختبار مهارات التفكير ما وراء المعرفي	الضابطة	٤٥	١٣,٣٠	٠,٧	٨٨	٨,٥٥	٠,٠١
	التجريبية	٤٥	١٧,٦٩	١,٠٢			

ويتضح من جدول (٤) أن قيمة (ت) المحسوبة لتطبيق اختبار مهارات التفكير ما وراء المعرفي هي (٨,٥٥) درجة عند درجات حرية (ن – ٢ = ٨٨) ومستوى الدلالة (٠,٠١)، ويعني ذلك وجود فرق بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في اختبار مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في التطبيق البعدي لصالح المتوسط الأعلى وهو متوسط المجموعة التجريبية وقيمته (١٧,٦٩) درجة. ويوضح جدول (٣) الدلالة العملية (η) و(η٢) لأفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي وذلك لمهارات التفكير ما وراء المعرفي.

جدول (٥) الدلالة العملية (η) و(η٢) لأفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي وذلك لمهارات التفكير ما وراء المعرفي

المتغير	المجموعة التجريبية				ت	مستوى الدلالة	η	η٢
	قبلي		بعدي					
	م	ع	م	ع				
مهارات التفكير ما وراء المعرفي	١٣,٩٣	٠,٩٨	١٧,٦٩	١,٠٢	٨,٥٥	٠,٠١	٠,٧٩	٠,٦٢

ومن خلال تحليل نتائج الجدول (٥) يتضح أن: قيمة (η2) هي ٠,٦٢ ، وهذا يعنى أن نسبة التباين الكلى لدرجات أفراد العينة التي ترجع إلى تأثير البرنامج التدريبي ٦٢٪ ، وهي كمية كبيرة جداً من التباين المفسر بواسطة البرنامج التدريبي. وقيمة الدلالة العملية (η) ٠,٧٩ ، وهذا يعنى أن البرنامج التدريبي قد أثر على مهارات التفكير ما وراء المعرفي بنسبة ٧٩٪. وهذه النسب تدل على حجم التأثير الواضح للبرنامج التدريبي ومن جدول (٥) يتضح أن مقدار حجم تأثير البرنامج القائم على أنموذج باستخدام مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طالباتهم كبير جدًا، وأن المتغير المستقل (البرنامج) أثر على المتغير التابع (مهارات التفكير ما وراء المعرفي) بنسبة (٧٩٪) وبذلك يثبت صحة الفرض الذي ينص على وجود تأثير لبرنامج قائم على أنموذج (TPACK) لمعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة على تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي، لدى طالباتهن.

ثانياً: مناقشة نتائج البحث وتفسيرها:

أ- مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بالفرض الأول:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات أداء معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات القرن الحادي والعشرين لصالح التطبيق البعدي ويتضح من جدول (٢) أن قيمة (ت) المحسوبة لتطبيق بطاقة ملاحظة مهارات القرن الحادي والعشرين هي (٩,٦) درجة عند درجات حرية (ن – ١ = ١٩) ومستوى الدلالة (٠,٠١)، ويعني ذلك وجود فرق بين متوسطي درجات مجموعة البحث في بطاقة ملاحظة مهارات القرن الحادي والعشرين لمعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة القبلي والبعدي لصالح المتوسط الأعلى وهو المتوسط البعدي وقيمته (٧٥,٦٤) درجة ويوضح جدول (٣) الدلالة العملية بين (η) و (η^2) لأفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي وذلك لمهارات القرن الحادي والعشرين حيث أن: قيمة (η^2) هي ٠,٨٣ وهذا يعنى أن نسبة التباين الكلى لدرجات أفراد العينة التي ترجع إلى تأثير البرنامج

التدريبي ٨٣٪ ، وهي كمية كبيرة جداً من التباين المفسر بواسطة البرنامج التدريبي وقيمة الدلالة العملية 0.91 (h) ، وهذا يعنى أن البرنامج التدريبي قد أثر على مهارات القرن الحادي والعشرين بنسبة ٩١٪ . وهذه النسبة تدل على حجم التأثير الواضح للبرنامج التدريبي ومما سبق يتضح أن مقدار حجم تأثير البرنامج على تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى مجموعة البحث كبير، وأن المتغير المستقل (البرنامج) أثر على المتغير التابع (مهارات القرن الحادي والعشرين) بنسبة (٩١٪).

وتعزو الباحثة هذه النتائج إلى الأسباب التالية:

- أن استخدام البرنامج التدريبي القائم على أنموذج (TPACK) قد ساهم على تنمية معارف المعلمات التدريسية ومهارات التدريس والأداء التدريس لديهن وبالتالي تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لديهن.
- اعتماد البرنامج التدريبي القائم على أنموذج تيباك (TPACK) على مبدأ التكامل المناسب للتكنولوجيا في سياق تعليمي محدد، مما يتطلب من المعلمات فهم الأنواع الثلاثة للمعرفة وخصائصها بشكل كامل من حيث التكامل المتبادل والعلاقة بينهما، وكذلك إدارة هذه المعرفة و أنواع المعرفة الأربعة الناتجة عنها .
- من خلال البرنامج التدريبي القائم على أنموذج تيباك (TPACK) وتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لديهن تمكن المعلمات من دمج التكنولوجيا في ممارساتهن التدريسية بشكل يحقق الأهداف التعليمية وفق مبادئ تربوية تشجع طالباتهن على استخدام التقنية بكفاءة مما ينمى لديهم التخطيط والمر اقبة والتقييم وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من سليمان (٢٠٢٠)، عبدالعال وأحمد (٢٠١٩)، حيث أشارت نتائجها جميعا إلى تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين في العلوم.

ب- مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بالفرض الثاني:

٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات طالبات الصف الثالث المتوسط في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير ما وراء المعرفي لصالح طالبات المجموعة التجريبية. ويتضح من جدول (٤) أن قيمة (ت) المحسوبة لتطبيق اختبار مهارات التفكير ما وراء المعرفي هي (٨,٥٥) درجة عند درجات حرية (ن – ٢ = ٨٨) ومستوى الدلالة (٠,٠١) ، ويعني ذلك وجود فرق بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في اختبار مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في التطبيق البعدي لصالح المتوسط الأعلى وهو متوسط المجموعة التجريبية وقيمته (١٧,٦٩) درجة ويوضح جدول (٥) الدلالة العملية (h) و(h2) لأفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي وذلك لمهارات التفكير ما وراء المعرفي ومن خلال تحليل نتائج الجدول (٥) يتضح أن قيمة (η^2) هي ٠,٦٢ ، وهذا يعنى أن نسبة التباين الكلى لدرجات أفراد العينة التي ترجع إلى تأثير البرنامج التدريبي ٦٢٪ ، وهي كمية كبيرة جداً من التباين المفسر بواسطة البرنامج التدريبي وقيمة الدلالة العملية0.79 (η) ، وهذا يعنى أن البرنامج التدريبي قد أثر على مهارات التفكير ما وراء المعرفي بنسبة ٧٩٪ . وهذه النسب تدل على حجم التأثير الواضح للبرنامج التدريبي.

وتعزو الباحثة هذه النتائج إلى الأسباب التالية:



- البرنامج التدريبي القائم على انموذج تيباك لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين يستلزم من المعلمة أن تكون واعية بتفكيرها ومراقبة للأفكار الخاصة بها وبالطالبات، والفرضيات التي تتضمنها نشاطاتهن وتقييم هذه الأفكار مما يساعد على تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفة لدى الطالبات.
- أكد دليل المعلمة وأوراق نشاط الطلاب على ضرورة تلخيص الدروس بشكل فردي أو جماعي، و إتاحة الفرصة للطلاب لإجراء التجارب بأنفسهم، وإجراء الأنشطة،، وإعطاء الفرصة للطلاب لصياغة وطرح الأسئلة المتنوعة، وتقييم نتائجهم، وتنظيم المعلومات التي يحصلون عليها، مما ساعد على تنمية مهارات ما وراء المعرفة مما سبق نجد أن مقدار حجم تأثير البرنامج القائم على أنموذج باستخدام مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طالباتهم كبير جدًا، وأن المتغير المستقل (البرنامج) أثر على المتغير التابع (مهارات التفكير ما وراء المعرفي) بنسبة (٧٩٪) وبذلك يثبت صحة الفرض الذي ينص على وجود تأثير لبرنامج قائم على أنموذج (TPACK) لمعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة على تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي، لدى طالباتهن وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من آل مانع (٢٠١٨) التي اختلفت مع البحث الحالي بأن العينة كانت من طلاب المرحلة الثانوية، ، ودراسة غولدبرغ وبوش ,Goldberg & Bush) (2003 حيث أشارت نتائجها جميعا إلى تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي في العلوم ويتضح من خلال تحليل النتائج السابقة أن البرنامج التدريبي القائم على أنموذج (TPACK) له أثر على تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمات المرحلة المتوسطة، كما يتضح أن هناك أثر للبرنامج على تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طالباتهن.

توصيات البحث:

- عقد دورات تدريبية تخصصية لمعلمين العلوم في المراحل التعليمي المختلفة لتعريف بمهارات القرن الحادي والعشرين وضرورة الاهتمام بها عند تدريس العلوم.
- عقد دورات تدريبيه تخصصية لمعلمين العلوم في المراحل التعليمي المختلفة للتعريف بمهارات التفكير ما وراء المعرفي وضرورة الاهتمام بها عند تدريس العلوم.
- عقد دورات تدريبية لمعلمي العلوم لتدريب على أنموذج (TPACK) في تخطيط وتنفيذ الدروس.
- تقويم الأداء التدريسي للمعلمين في ضوء أنموذج (TPACK).
- تطوير مناهج العلوم في جميع المراحل التعليمية في ضوء أنموذج (TPACK).
- تضمين محتوى مناهج العلوم الحالية أبعاد أنموذج (TPACK).
- إجراء دراسات مماثلة لمراحل تعليمية أخرى في المملكة العربية السعودية.

مقترحات البحث:

- إجراء دراسات عن أثر استخدام أنموذج (TPACK) في تنمية مهارات التفكير الشمولي.
- إجراء دراسات عن أثر استخدام أنموذج (TPACK) في تعديل التصورات البديلة لطلاب.
- إجراء دراسات عن أثر استخدام أنموذج (TPACK) في العلوم لتنمية الفعالية الذاتية.



- إجراء دراسات عن الاحتياجات التدريبية لمعلمات العلوم لتدريس وفق أنموذج (TPACK).
- إجراء دراسات عن تنمية الأداء التدريسي لمعلمات العلوم في ضوء أنموذج (TPACK).

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

حلس، داود درويش و أبو شقير، محمد (٢٠١٧)، محاضرات في مهارات التدريس. غزة: الجامعة الإسلامية.

أبو الوفا، رباب أحمد محمد، والشناوي، سهام فؤاد محمود (٢٠٢٠). مقرر متكامل في ضوء نموذج "تيباك" "TPACK" عبر منصة "أدمودو" Edmodo الإلكترونية لتنمية كفايات معلم الكيمياء للقرن الحادي والعشرين. مجلة كلية التربية: جامعة بنها - كلية التربية،31 (123) ١٩١، - ٢٤٤.

أبوديه، هناء خميس (٢٠٢١). فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على المعرفة التكنولوجية التربوية لنموذج تيباك "TPACK" في تنمية بعض الكفايات التدريسية لدى الطالبات: معلمات معلم صف بالكلية الجامعية للعلوم التطبيقية "غزة". المجلة الدولية أبحاث في العلوم التربوية والإنسانية والآداب واللغات: جامعة البصرة ومركز البحث وتطوير الموارد البشرية رماح، ٢(٣)، ١٧٢ – ٢٠٩.

آل كاسي، عبد الله علي؛ والقحطاني، محمد حمد عبد الله (٢٠١٨). فاعلية تدريس العلوم باستخدام استراتيجية PDEODE في التحصيل وتنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب الصف الأول المتوسط بمنطقة عسير. مجلة العلوم التربوية: جامعة الملك سعود، ٣٠(٢)، ١٥٩-١٨٢.

الأمير، يحيى بن رشيد بن محمد، حسين، أشرف عبد المنعم محمد (٢٠٢١). استراتيجية مقترحة في تدريس الفيزياء قائمة على التعلم المنظم ذاتيا و أثرها في تنمية الكفاءة الذاتية ومهارات التفكير ماوراء المعرفي لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية.١(١٧)، ٤٣٧ - ٤٦٩.

بيرز، سجو (٢٠١١). *تدريس مهارات القرن الحادي والعشرين أدوات عمل*. ترجمة مكتب التربية الدول الخليج. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

بيرز، سوز (٢٠١٤) تدريس مهارات القرن الحادي والعشرين ترجمة محمد بلال الجيوسي الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

ترلينج، بيرني؛ الصالح، بدر بن عبد الله؛ فأدل، تشارلز (٢٠١٣). مهارات القرن الحادي والعشرين: التعلم للحياة في زمننا. مجلة العلوم التربوية: جامعة الملك سعود - كلية التربية، ٢٥ (٣)، ٨٢٧ - ٨٣٠.

الجراح، عبد الناصر، وعبيدات، علاء (٢٠١١). مستوى التفكير ما وراء المعرفة لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٧ (٢)، ١٦٢-١٤٥.

الجهني، آمال سعد. (٢٠١٩). تقويم أداء معلمات العلوم في المرحلة المتوسطة في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. دراسات في التربية وعلم النفس: رابطة التربويين العرب،١(١١٦)، ٢٣ - ٥٠.

حسانين، بدرية محمد (٢٠٢٠). تطوير برامج إعداد معلم العلوم الرقمي وفقاً لإطار تيباك. *المجلة التربوية*، ١(٧٠)، ١-٥٨.



حسن، حنان عبد السلام عمر (٢٠١٨). تأثير برنامج تدريبي قائم على نموذج تيباك TPACK في تنمية الأداء التدريسي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، ١(١٠٣)، ٢٢١-٢٥٣.

الحطيبي، دينا عبد الحميد السعيد. (٢٠١٨). تقويم أداءات تدريس معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة على ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، المؤسسة الدولية لآفاق المستقبل، ١(٤)، ٢٩١-٢٠٠.

الزعبي، عبد الله سالم. (٢٠٢٠). أثر استخدام منحى السياق الاجتماعي التاريخي في تدريس المفاهيم الكيميائية في تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي والتحصيل لدى طلاب الصف العاشر. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية: الجامعة الإسلامية بغزة، ٢٨(٢)، ١٥٥ - ١٧٣.

الزهراني، عبد العزيز عثمان (٢٠١٩). تصور مقترح لتطوير الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. مجلة جامعة أم القرى التربوية والنفسية، ١(١١)،-٢ ٤٧.

سليمان، تهاني محمد (٢٠٢٠). فعالية برنامج قائم على مدخل المعلم كعالم "TAS" في تنمية بعض مهارات القرن الحادي والعشرين والاتجاه نحو مهنة التدريس لدى طلاب الشعب العلمية بكلية التربية. المجلة المصرية للتربية العلمية، ٢٣(٥)، ١-٤٩.

السيد، علياء علي (٢٠١٨). نمذجة المحتوى معرفياً لتنمية كفايات القرن الحادي والعشرين اللازمة لإعداد معلمي التعليم الأساسي. *مجلة البحث العلمي في التربية*، ١ (٩)، ٥٣١-٥٧٢.

شحاته، حسن؛ والنجار، زينب (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية والنفسية (مراجعة حامد عمار). القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

الشمري، هزاع عامر (٢٠٢٠). درجة امتلاك معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية بمحافظة رفحاء للمعرفة التكاملية بكفايات منحى (TPACK) من وجهة نظرهم. المجلة العلمية. ٣٦(٣)، ٢٣١ – ٢٦٤.

صبري، رشا السيد (٢٠١٩). أثر برنامج قائم على نموذج تيباك TPACK باستخدام تقنية الانفوجر افيك على تنمية مهارة إنتاجه والتحصيل المعرفي لدى معلمات رياضيات المرحلة المتوسطة ومهارات التفكير التوليدي البصري والتواصل الرياضي لدى طالباتهن. *مجلة تربويات الرياضيات*، ٢٢ (٦)، ١٧٨-٢٦٤.

عبد الفتاح، سالي كمال (٢٠١٩). برنامج تنمية مهنية مقترح لمعلمي الكيمياء والفيزياء بمدارس التعليم الثانوي الفني الصناعي في ضوء أبعاد نموذج TPACK لتنمية معارفهم التدريسية ومهارات التدريس الإبداعي لديهم ومهارات الإبداع الجاد لطلابهم. *المجلة المصرية للتربية العلمية*، ٢٢ (١٠)، ١-٤٤.





عبدالعال، رشا محمود بدوي؛ وأحمد، عصام محمد سيد (٢٠١٩). برنامج مقترح في الكيمياء الحيوية قائم على التدريس المتمايز لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرون والمسئولية الاجتماعية لدى الطلاب المعلمون بكلية التربية. مجلة البحث العلمي في التربية: جامعة عين شمس، 1(٢٠)، ١٨٥-٢٣٥.

عبد القادر، مها محمد أحمد محمد (٢٠١٤). إعادة توجيه التنمية المهنية للمعلم في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. مجلة التربية: جامعة الأزهر- كلية التربية، ١٥٩ (٤)، ٦٧١ – ٧٩٤.

العبسي، زكريا فؤاد زكي، اللولو، فتحية صبحي سالم، و أبو شقير، محمد سليمان. (٢٠١٦). إثر توظيف كتاب تفاعلي في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير فوق المعرفي بمادة العلوم لدى طالبات الصف السابع الإساسي (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية (غزة)، غزة.

عسيري، ندى عبد الله علي آل مانع. (٢٠١٨). فاعلية تدريس الأحياء باستخدام خر ائط التفكير في التحصيل وتنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى طالبات الصف الأول الثانوي، مجلة *كلية التربية: جامعة أسيوط*، ٣٤ (٣)، ٢٧٣-٢٣٩.

عطية، محسن علي (٢٠١٥). *التفكير أنواعه ومهاراته واستراتيجيات تعلمه*. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

عليمات، أيمن محمد خلف. (٢٠١٨). أثر استخدام النموذج المنظومي المعرفي الشامل في تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي والتحصيل في الفيزياء لدى طلاب الصف التاسع الأساسي في الأردن. دراسات - العلوم التربوية: الجامعة الأردنية - عمادة البحث العلمي، 1(٤٥)، ٥٤٨ - ٥٦٣.

العمري، حياة رشيد(٢٠١٩). تقييم مهارات القرن الحادي والعشرين في ظل رؤية ٢٠٣٠ لدى اعضاء الهيئة التدريسية بجامعة طيبة من وجهة نظر طلبة السنة التحضيرية. بحث منشور في المؤتمر الأول للجمعية السعودية العلمية للمعلم" المعلم: متطلبات التنمية وطموح المستقبل" ، جامعة الملك خالد، ابها، في الفترة من ٥/١٢/٢٠١٩، ١٥٧-١٣٥ .

العمري، خيرية علي (٢٠١٩). تطوير المعرفة التقنية التربوية المرتبطة بالمحتوى التعليمي (TPACK) لدى معلمات العلوم بمدينة الرياض (تصور مقترح). *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، ٨(١)، ١٠٣-١١٧.

قطامي، يوسف (٢٠١٤). *المرجع في تعليم التفكير*. عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر.

مارزانو، روبرت ج، تامي هيفلبور (٢٠١٧) تدريس وتقويم مهارات القرن الحادي والعشرين، دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.

مبروك، أحلام عبد العظيم (٢٠٢١). تقويم كفاءات الأداء المهني في ضوء نموذج تيباك TPACK والاتجاه نحو متطلبات مجتمع التعلم المهني لمعلمات الاقتصاد المنزلي. *مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية*، ٧(٣٣)، ١٥٩-٢٣٣.



محمد، كريمة عبد اللاه محمود. (٢٠١٨). برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات الأداء التدريسي لمعلمي الفيزياء بالمرحلة الثانوية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. المجلة المصرية للتربية العلمية: الجمعية المصرية للتربية العلمية، 21 (٨)، ٨١ - ١٢٩.

ناجي، انتصار محمود (٢٠١٦). *فاعلية برنامج قائم على منحى TPACK البيداغوجي لتنمية مهارات التفكير في التكنولوجيا لدى طالبات جامعة الأقصى بغزة. رسالة ماجستير منشورة*، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Fontanilla, H. S. (2015). *Comparison of Beginning Teachers' and Experienced Teachers' readiness to IntegrateTechnology as Measured by TPACK Scores* [Doctoral Dissertations]. Brandman University, Brandman Digital Repository. Retrieved from https://digitalcommons.brandman.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1083&context=edd_dissertations

Goldberg, P. & Bush, W. (2003). Using metacognitive skills to improve 3r graders' math problemsolving,from.

Hurson, T. (2008). *Think Better Effects on children's Divergent Thinking Abilities of Operiod of Direct Teaching for Divergent Production*. McGraw Hill: United States.

Koehler, M. J., & Mishra, P. (2008). Introducing TPCK. In M. C. Herring, M. J. Koehler, P. Mishra, & AACTE Committee on Innovation and Technology (Ed.), *The handbook of technological pedagogical content knowledge (TPCK) for educators* (pp. 3-29). London: Rutledge.

Marzano R. J. & Pickering. D.J. (2011). The highly engaged Classroom Bloomington, IN, Marzano Research.

Mishra, C., Ha, S. J., Parker, L. C., & Clase, K. L. (2019). Describing teacher conceptions of technology in authentic science inquiry using technological pedagogical content knowledge as a lens. *Biochemistry and Molecular Biology Education*, *47* (4), 380-387.

Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, *108*(6), 1017-1054.

Rodriguez, J. M. G., Bain, K., Hux, N. P., & Towns, M. H. (2019). Productive features of problem solving in chemical kinetics: More than just algorithmic manipulation of variables. Chemistry Education Research and Practice, 20(1), 175-186.

Scott, Cynthia (2015). What Kind of Learning for The 21st Century? Retrieved at6.40 p.m., 6/9/2017 on the linkunesdoc.unesco.org/images/0024/002431/243126e.pdf The National Science Teacher Association (2013). Quality Science Educationand 21st-Century Skills. http://www.nsta.org/about/positions/21stcentury.aSpx

The Partnership for 21st Century Skills (2015). P21 Framework for 21st Century Learning. TucsonAZ:Partnershipfor21stCenturyskills.Retrieved .

Thoma, G. (2000). *Evaluating Professional Development*. California: Corwin Press, Inc.

فاعلية برنامج تدريسي قائم على النظرية التواصلية (Connectivism) في إكساب المفاهيم الرياضية لدى طلاب الصف السادس الابتدائي

د. عبد الله جديع الغفيلي

أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد
كلية التربية - جامعة المجمعة

مستخلص البحث:

هدف البحث إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريسي قائم على النظرية الاتصالية (Connectivism) في إكساب المفاهيم الرياضية لطلاب الصف السادس الابتدائي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج التجريبي بتصميمه شبه التجريبي، وتمثلت أداة الدراسة في اختبار المفاهيم الرياضية، وتكونت عينة الدراسة من (٧٥) طالبًا من طلاب الصف السادس الابتدائي في محافظة حفر الباطن، وتوصلت الدراسة إلى وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الرياضية لصالح المجموعة التجريبية، واستنادًا إلى هذه النتيجة توصي الدراسة بأهمية توظيف مبادئ وتطبيقات النظرية الاتصالية (Connectivism) في التدريس، والعناية بتدريب معلمي الرياضيات على توظيف انعكاسات مبادئ النظرية الاتصالية في تصميم الدروس وتنفيذها.

الكلمات المفتاحية: النظرية الاتصالية، تدريس الرياضيات، المفاهيم الرياضية.

Abstract

The study aimed at investigating the effectiveness of a learning program based on Connectivism Learning Theory which enables students to grasp mathematical concepts. The quasi-experimental design was adopted, and the tool of the study was a test of mathematical concepts. The sample of the study consisted of 75 students of sixth grade. They were divided into two groups (control and experimental). The study findings indicate that statistically significant differences at 0.05 level were found among the average grades of the posttest in favor of the experimental group.
Based on this result, it was recommended that the principles and applications of Connectiveness Learning Theory should be incorporated in teaching. Also, it is important to train the teachers to get use of designed lessons that were remotely implemented.

Keywords: Connectivism Learning Theory, teaching mathematics, mathematical concepts.

المقدمة:

تبوأت نظريات التعلم موقعًا مهمًا لدى مصممي ومطوري المناهج والبرامج التعليمية باعتبارها المحرك والموجه الرئيس لعناصر المنهج، فقد سادت النظرية السلوكية في فترة الستينيات من القرن الماضي، ووجهت عمليات التعلم نحو العناية بالأهداف السلوكية، وقدمت أفكارًا مهمة نحو التعليم المبرمج، وصولًا للتعليم الحالي الذي يرتكز على النظرية البنائية من خلال أفكار بياجيه في مراحل النمو العقلي لدى المتعلم في ضوء العمليات الأساسية التي يعمل عليها والمتمثلة في التمثيل والمواءمة، إلا أن الأحداث المتسارعة التي يعيشها العالم في ظل تراكم المعرفة الهائل، والتطور السريع في وسائل الاتصال وشبكات التواصل الاجتماعية، وحدوث أزمات عالمية كانتشار جائحة كورونا جعلت من التعلم الإلكتروني واقعًا، وخيارًا مستمرًا تراهن عليه الأنظمة التعليمية، وهو ما أكدته مجموعة دول العشرين في توصياتها أبان رئاسة المملكة العربية السعودية لعمل المجموعة بأن التعليم الإلكتروني أصبح حاجة ملحة وثابتة حتى وإن تعافى العالم من الجائحة (المنصة الوطنية الموحدة ، ٢٠١٩)، وهو ما أثبتته الكثير من الدراسات والبحوث، منها دراسة Devaney et al (2020) والتي أوصت بأن يتم البحث في فرص التعليم الافتراضي باعتباره جزءًا من نظام التعليم بعد جائحة كورونا، وأشارت دراسة الدهشان (٢٠٢٠) إلى أهمية تأهيل عناصر منظومة التعليم كافة؛ ليتناسب مع التحول الرقمي لعمليات التعليم والتعلم، ومن تلك العناصر المهمة بناء المناهج التعليمية والتفاعلات التي تتم بين عناصره المختلفة، وتؤدي نظريات التعلم دورًا مهمًا في تفسير وتوجيه تلك العناصر في بيئة تعليمية تقنية، لذلك تكمن أهمية وجود نظريات داعمة لتصميم وتطوير عمليتي التعليم والتعلم في البيئات التقنية، ولعل من أبرز نظريات التعلم الحديثة في بيئات التعلم التقنية هي النظرية الاتصالية Connectivism التي أوردها Siemens عام ٢٠٠٤ والتي تصف التعلم بأنه عملية ربط مصادر المعلومات، وتحديد الروابط بين الأفكار والمفاهيم.

وللنظرية الاتصالية العديد من الانعكاسات على التعليم والتعلم فقد توصلت دراسة Kathleen (2011) إلى أن استخدام النظرية الاتصالية يسهم في فهم وتحسين العمليات التعليمية، كما يؤكد Wijarn (2012) أن النظرية الاتصالية توفر التعلم المعزز لمهارات القرن الحادي والعشرين من خلال التركيز على قدرة المتعلم على التواصل والتعاون، وبينما توصل Homanova et al (2018) إلى أن النظرية الاتصالية تركز على التعرف على الارتباط بين المفاهيم والموضوعات المختلفة، من خلال تقوية مهارات التفكير بكثافة وجودة مختلفة.

وقد أشار Kultawanich et al (2015) إلى أن مبادئ النظرية الاتصالية تُسهم في إكساب المتعلمين المعلومات والمهارات الشخصية المرتبطة بالتعلم الذاتي، من خلال بيئة تعليمية مفتوحة، وتنويع الإستراتيجيات التقنية، ومراعاة بيئة التعلم الإلكترونية وفق أدوار يعمل عليها المتعلم بنظام مرن ومتغير، وهو ما يتناسب مع تدريس الرياضيات في هذا العصر التقني، ويذكر أبوزينة (٢٠١١) أن تعليم الرياضيات يتضمن تراكمًا للمعارف الرياضية، وترابطًا بين المفاهيم، والتي تزداد تعقيدًا كلما تقدم الطالب في رحلته التعليمية، ويتطلب ذلك من المعلم مساعدة المتعلمين في إيجاد الروابط التي تحد من تعقيد المفاهيم الرياضية.

يُضاف إلى ذلك أن وثيقة مبادئ ومعايير المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات National Council of Teachers of Mathematics بينت أن التدريس الو اقعي يتطلب فهم العلاقات المناسبة بين المفاهيم الرياضية (NCTM, 2000)، لذا يعتبر إدراك المتعلم للعلاقات التي تربط بين المفاهيم الرياضية من أولويات البناء المعرفي الصحيح، والذي ينتج عنه إمكانية التفسير الصحيح للمو اقف الرياضية الجديدة أو غير المألوفة، حيث يشير حسب الله (٢٠٠١) و السلولي (٢٠١٣) إلى أهمية وجود بيئة تعليمية داعمة لتفسير العلاقات بين الأفكار الرياضية مع وجود سياقات رياضية تطبيقية.

لذا أتت هذه الدراسة باعتبارها تبحث في البيئات التقنية الحديثة الداعمة لإكساب المفاهيم الرياضية وتنميتها منسجمة مع ما يتطلبه التعليم في ظل التحول الرقمي المتسارع.

مشكلة البحث وسؤاله الرئيس:

بالنظر في و اقع التحول التربوي نحو التعلم الإلكتروني باعتباره ضرورة عجلت بها جائحة كورونا والتي أثرت بدورها في تعلم الطلاب للرياضيات، و اتضحت ملامح هذا الأثر في صفوف الرياضيات المبكرة التي تقام عبر منصات التعلم الإلكتروني من جهة، وقدرة المتعلم على استيعاب المفاهيم الرياضية لتشكل بنائي معرفي متكامل من جهة أخرى، حيث أوصت دراسة صيام وغنوة (٢٠١٩) بأهمية استخدام البيئة التقنية والتكنولوجية الداعمة لتدريس المفاهيم في الرياضيات.

ومما زاد عمق المشكلة ما أظهرته نتائج العديد من الدراسات والبحوث التي توصلت إلى ضعف إدراك المفاهيم الرياضية لدى الطلاب، ومنها دراسة الزهر اني (١٤٣٥)، ودراسة زيلعي (٢٠١٣)، ودراسة الشيخي (٢٠١٧)، ودراسة كنعان وآخرون (٢٠١٩) والتي أوصت جميعها بأهمية إيجاد طرق حديثة في تدريس المفاهيم الرياضية تنسجم مع طبيعة تدريس المفهوم، والحاجة لبيئات داعمة تقوي من رو ابط تعلم المفهوم، وذلك لمعالجة الصعوبات التي تواجه الطلاب في تعلم المفاهيم، والتي كان أبرزها الاعتماد على الحفظ والتلقين دون وجود رو ابط ترتكز على فهم العلاقات بين المفاهيم.

لذا ترتكز مشكلة الدراسة في معرفة فاعلية إسهام النظرية الاتصالية في معالجة الضعف والتغلب على الصعوبات التي تواجه الطلاب في تعلم المفاهيم الرياضية، كما تأتي في ضوء التحديات التي تواجه عمليات تعليم الرياضيات عبر المنصات التقنية.

وبناءً على ما سبق يتحدد سؤال الدراسة الرئيس في التالي:

ما فاعلية البرنامج التدريسي القائم على النظرية الاتصالية Connectivism **في إكساب المفاهيم الرياضية لدى طلاب الصف السادس الابتدائي في مقرر الرياضيات؟**

فروض الدراسة:

سعت الدراسة الحالية للتحقق من الفرضية التالية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الرياضية تُعزى للنظرية الاتصالية.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى:

١. بناء برنامج تدريسي قائم على النظرية الاتصالية Connectivism في مقرر الرياضيات.

٢. معرفة فاعلية البرنامج التدريسي القائم على النظرية الاتصالية Connectivism في إكساب المفاهيم الرياضية لدى طلاب الصف السادس الابتدائي في مقرر الرياضيات.

أهمية الدراسة:

ارتكزت أهمية الدراسة على جانبين هما:

الجانب النظري: حيث تثري الدراسة مجال تعليم الرياضيات في ضوء الاتجاهات والتجديدات التربوية الحديثة، وتتماشى مع نظريات التعلم الإلكترونية.

الجانب التطبيقي: تعمل الدراسة على تزويد المعلمين بطرق عملية لبناء البرامج التدريسية في البيئات التقنية بالاعتماد على مبادئ النظرية الاتصالية والتي تساعد في معالجة صعوبات إدراك الطلاب للمفاهيم الرياضية.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود التالية:

١. تدريس الفصل الثاني "الإحصاء والتمثيلات البيانية" من كتاب الرياضيات للصف السادس الابتدائي خلال الفصل الدراسي الأول، و اقتصر على قائمة المفاهيم التالية: التمثيل البياني، والتكرار، البيانات، ودلالات البيانات، وتحليل البيانات، وتحليل التمثيلات البيانية، والتمثيل بالأعمدة، والتدريج، والعناقيد، والتدريج، وقمة التمثيل، والمحور الرأسي، والمحور الأفقي، والفترة، والتمثيل بالخطوط، والتمثيل بالنقاط، وخط الأعداد، والمساحة، والتماثل، والمتوسط الحسابي، والمعدل، والقيمة المتطرفة، والنزعة المركزية، والوسيط، والمنوال، والمدى.

٢. تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٢١.

٣. تم تطبيق الدراسة في المدارس الابتدائية الحكومية للبنين في محافظة حفر الباطن.

٤. تم تطبيق الدراسة بواسطة بيئة تقنية عن بعد من خلال منصة مدرستي المعتمدة من وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية.

مصطلحات الدراسة:

الفاعلية:

عرّفته المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (٢٠٢٠) "القدرة على تحقيق الهدف المقصود من التعلم وفق معايير معينة بغية التوصل إلى النتائج المرجوة " (ص٤٠).

ويعرّف الباحث فاعلية البرنامج التدريسي إجرائيًا بأنها: مقدار التأثير الذي يحدثه البرنامج التدريسي القائم على النظرية الاتصالية في إكساب المفاهيم الرياضية لدى طلاب الصف السادس الابتدائي في مقرر الرياضيات.

البرنامج التدريسي:

عرّف اللقاني والجمل (٢٠٠٣) البرنامج التدريسي بأنه: "المخطط الذي يوضع قبل عملية التدريس، ويلخص الموضوعات التي ينظمها المعلم خلال فترة زمنية محددة، ويتضمن الخبرات التعليمية التي يجب أن يكتسبها المتعلم مرتبة ترتيبًا يتماشى مع سنوات نموه ومطالبه الخاصة"(ص٧٤).

النظرية الاتصالية Connectivism Theory :

عرّفها Siemens (٢٠١٤a) أنها: "نظرية تسعى إلى توضيح كيفية حدوث التعلم في البيئات الإلكترونية المركبة، وكيفية تأثره عبر الديناميكيات الاجتماعية الجديدة، وكيفية تدعيمه بواسطة التكنولوجيات الجديدة، وتسعى لوضع التعلم عبر الشبكات في إطار اجتماعي فعال" (ص٣).

البرنامج التدريسي القائم على النظرية الاتصالية:

يعرّفه الباحث إجرائيًا بأنه: مجموعة من الإجراءات التدريسية التي ترتكز على مبادئ النظرية الاتصالية، والتي تشمل: الأهداف التعليمية، والمحتوى، والخبرات التعليمية، والإستراتيجيات التدريسية، وأساليب التقويم، في بيئة تقنية بهدف تنمية المفاهيم الرياضية لدى طلاب الصف السادس الابتدائي.

المفهوم:

عرّفته المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (٢٠٢٠): "مجموعة من الأشياء أو الرموز التي تعبر عن خصائص وصفات مشتركة لظاهرة أو حادثة ما، ويمكن الإشارة إليها برمز أو اسم معين " (ص١٩).

المفاهيم الرياضية:

يعرف الباحث المفاهيم الرياضية إجرائيًا بأنها: مجموعة الأشياء أو الرموز التي تعبر عن الخصائص والصفات المشتركة للمواضيع المضمنة في كتاب الرياضيات للصف السادس الابتدائي في الفصل الثاني" الإحصاء والتمثيلات البيانية "، ومعرفة تمكن الطلاب منها بواسطة الاختبار المعدّ لذلك من قبل الباحث.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولًا: الإطار النظري:

هدف الإطار النظري إلى إلقاء الضوء على مبادئ النظرية الاتصالية، من خلال استعراض أبرز مبادئها، و أبرز الأدوات التي تُسهم في تحقيق أهدافها، والسياق الذي تحدث فيه عملية التعلم من خلالها، وقد كانت بداية أفكار النظرية وفق ما أشار له (Utecht and Keller, 2019) ومن خلال ما تم كتابته بواسطة Siemens في مدونته الخاصة Elearningspaces.org وذلك في عام ٢٠٠٤ ليتلقى بعدها عددًا من التعليقات والنقد من المختصين حول النظرية الاتصالية.

وأضاف (Siemens,2014a) بعد هذا النقد مجموعة من الأفكار المهمة حول النظرية من خلال إجراء تحليل معمق للمبادئ التي تدعم بيئات التعلم الجديدة المدعومة بالتكنولوجيا، مع أهمية إعادة قراءة الموقف التعليمي في ضوء إمكانات أدوات البرامج الاجتماعية لفصولنا الدراسية، ويكون حدوث التعلم من خلال ما يتم خارج المتعلم من جهة، ومن داخل البرامج وبيئاته الافتراضية من جهة أخرى،وعرفها (Siemens,2014a) أنه يجب أن يتم تعديل النظرة السائدة للتعلم بحيث لا يتم اكتساب المعرفة بشكل

خطي، مع التأكيد حول علاقة المتعلم بالتكنولوجيا لعل أبرزها أن التعلم عملية لا تخضع بالكامل على ما يتم داخل المتعلم، بل هناك أنشطة مرتبطة أيضًا بأجهزة وقواعد بيانات ووصلات خارجية يمكن أن تقدم وتعزز عملية التعلم بشكل أكثر كفاءة من النشاط الفردي للمتعلم.

وتتلخص المبادئ الأساسية للتعلم التي حددها Siemens فيما يلي:

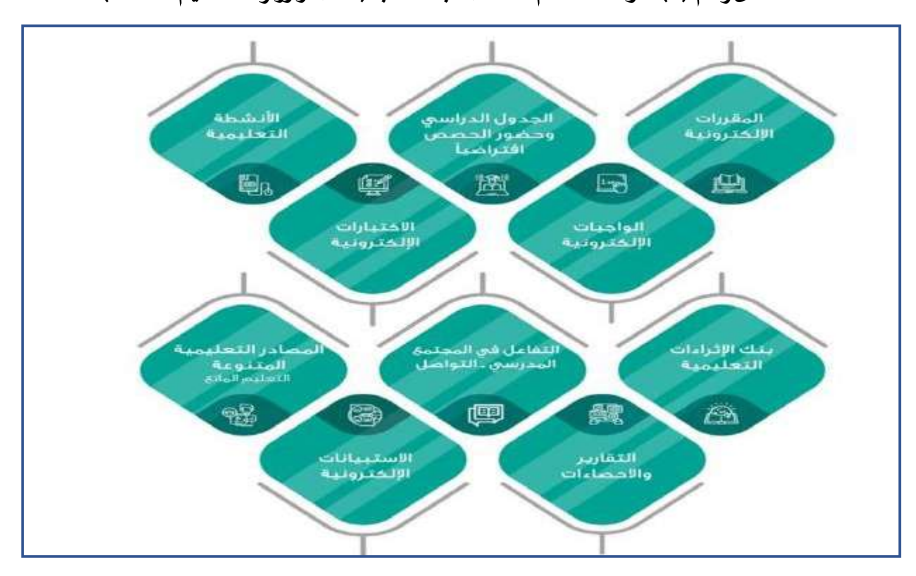
- التعلم والمعرفة يكمن في تنوع الآراء.
- التعلم هو عملية ربط العقد المتخصصة (مصادر المعلومات).
- قد يكون التعلم موجودًا في الأجهزة غير البشرية.
- القدرة على معرفة المزيد أكثر أهمية مما هو معروف حاليًا.
- هناك حاجة إلى رعاية وصيانة الاتصالات لتسهيل التعلم المستمر.
- القدرة على رؤية الروابط بين الحقول والأفكار والمفاهيم هي مهارة أساسية.
- الانتشار (معرفة دقيقة ومحدثة) هي الهدف من جميع أنشطة التعلم.
- صنع القرار في حد ذاته عملية تعلم.

بيئات تعليم الرياضيات في ضوء النظرية الاتصالية:

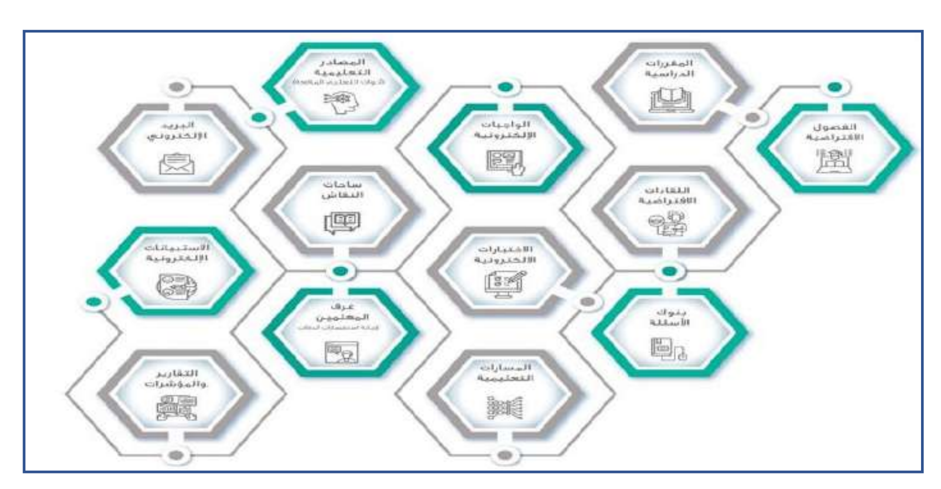
تعليم الرياضيات في المملكة العربية السعودية تم بناؤه وفقًا للنظرية البنائية باعتبارها نظرية التعلم الحديثة، والتي تتخذ من البناء المعرفي للمفاهيم أساسًا ومنطلقًا للتعلم من خلال أفكار بياجيه ، في حين أن تصميم برامج تعليم الرياضيات وفقًا للنظرية الاتصالية قد يأخذ شكلاً آخرًا حيث يعتمد على مبادئ Siemens مع عدم إغفال الاستفادة من مبادئ التعلم للنظرية البنائية، ففي هذا الاتجاه يرى (Siemens,2014) أنه من الضروري إجراء تحليل معمق للمبادئ التي تدعم الجديد في بيئات التعلم المدعومة بالتكنولوجيا مع التكامل التعليمي لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات استنادًا إلى نظريات التعلم الكلاسيكية: السلوكية والإدراكية والبنائية، وإعادة قراءة الموقف في ضوء إمكانات أدوات البرامج الاجتماعية لفصولنا الدراسية.

ومن البيئات التعليمية الإلكترونية الحديثة (منصة مدرستي) والتي أطلقتها وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية، وتم عن طريقها نقل التعليم في ظل جائحة كورونا إلى التعليم الإلكتروني باعتباره بديًلا عن التعليم الحضوري، حيث أصبحت هذه المنصة بيئة تعليمية يمكن من خلالها إجراء عمليات التعليم والتعلم بشكل فردي واجتماعي تدعم أفكار ومبادئ النظرية الاتصالية، وعن طريقها تم بناء البرنامج التدريسي حيث تتكون المنصة من مجموعة من الأدوات التعليمية التفاعلية لكل من الطالب والمعلم، كما هو مبين في الشكلين (١) و (٢):

الشكل رقم (١) أدوات التعلم الخاصة بالطالب (المصدر وزارة التعليم ،٢٠٢٠)



الشكل رقم (٢) أدوات التعلم الخاصة بالمعلم   (المصدر وزارة التعليم ،٢٠٢٠)



يتضح من الشكلين (١) و(٢) أن المنصة تتيح مجموعة من الأنشطة المرتبطة بعمليات التعلم وفق مبادئ النظرية الاتصالية، وهذه الأنشطة هي:

١. وجود منتدى لمناقشه المفاهيم المستهدفة في البرنامج من قبل عناصر العملية التعليمية.
٢. رفع الملفات من قبل المتعلم وإمكانية تبادلها مع الآخرين.
٣. إمكانية استخدام رسائل البريد الإلكتروني.
٤. إتاحة المحادثة المباشرة الحية بين مجموعات التعلم.
٥. إمكانية البحث عن محتوى الكتب المتوفرة في النظام.

٦. النظام يعطي المعلم ميزة تقسـيم المتعلمين إلى مجموعات، ووضـع ملفات مشـاركة لكل مجموعة، وكذلك منتدى خاص.
٧. إنشاء اختبارات ذاتية للمتعلمين.
٨. تمكين المتعلمين من وضع صفحات خاصة بهم، أو مشتركة مع المقررات على الإنترنت تشمل صورهم ومعلومات شخصية ومو اقع ذات الأهمية.
٩. تمكين المعلم من وضع إعلان أو واجب أو عرض للمادة، وكذلك وضع تاريخ بداية ونهاية لها.
١٠. وجود لوحة الإعلانات في النظام التي تدعم الرموز الرياضـية والصـور وملفات البوربوينت مع قدرة النظام على أرشفتها.
١١. وجود مخزن لجميع الوحدات التعليمية مع توفير كثير من الأدوات، وكذلك نظام خاص لنشر الوحدات التعليمية للمادة حسب الرغبة.
١٢. إمكانية ربط البرنامج بمو اقع افتراضـية أخرى تخدم مقرر الرياضـيات مثل Geo board و تطبيقات GeoGebra.

تدريس المفاهيم الرياضية في ضوء النظرية الاتصالية:

تعد المفاهيم الرياضـية من اللبنات الأسـاسـية للبناء الرياضـي، حيث تعتمد مكونات المعرفة الرياضـية الأخرى بدرجة كبيرة على المفاهيم في تكوينها، واسـتيعابها، واكتسـابها؛ وقد عرّف عفانة والسر وأحمد والخزندار (٢٠١٢) المفهوم الرياضي بأنه: "مجموعة من الخصائص المشتركة للمضامين الرياضية التي ترتبط مع بعضها البعض في إطار رياضي موحد؛ لبناء الأساس المنطقي لمصطلح أو قاعدته". ص١٠.

بينما عرّف بدوي (٢٠١٩) المفهوم الرياضـي بأنه: "فكرة رياضـية معممة أو خاصـية رياضـية مجردة، تعبر عن مو اقف مختلفة تشترك في خاصية رياضية معينة، مثل: التوازي، أو التعامد، أو التشابه، أو العدد، أو الفئة"ص٢٣.

وتعد عملية اكتساب المفهوم عملية مركبة ومرحلية تحتاج إلى عمليات متتابعة يمارسها الطالب من خلال وجوده في مو اقف تعليمية معينة، وبالتالي فإن هذه العملية تمثل مرحلة أسـاسـية لنمو المفهوم التي تبنى عليها مراحل أخرى تتخذ من المفاهيم الأكثر صـعوبة وتعقيدًا مادة لها (بدوي، ٢٠١٩، ص٢٦). كذلك أشار محمد (٢٠١٧) إلى أن عملية تعلم المفاهيم و إكسابها عملية معقدة تسهم فيها جميع الوظائف العقلية الأولية، حيث يبدأ تكوين المفهوم في الذهن مع بداية تسـمية الأشـياء ثم يمر التفكير بمراحل متتابعة تتكامل فيما بينها؛ لتكوين المفاهيم من خلال ما يفعله الطالب وما يمر به من مو اقف. ص٩٧.

وتشـكل مهمة اكسـاب المفاهيم الرياضـية جزءًا رئيسًـا من عملية تعليم الرياضـيات داخل الصـف الدراسـي، حيث يذكر (أبوزينة، ٢٠١١، ص٢٠٦) أن إكسـاب المفاهيم الرياضـية يتطلب الاهتمام المستمر بتعليم مفاهيم جديدة ومتنوعة للطلاب من خلال استخدام الطرق والأساليب المتنوعة، مع التركيز على إسـتر اتيجيات تتيح للطلاب المشـاركة النشـطة والفعالة والتعلم العميق للمفهوم الرياضـي، وفي هذا الصدد يشير (السلولي، ٢٠١٣، ص٥٣) إلى أن اكتساب المفاهيم الرياضـية يتطلب إستر اتيجيات تدريسية تركّز على مساعدة الطلاب في التعرف على العلاقات بين الأفكار الرياضية، وفهم الكيفية التي ترتبط بها تلك

العلاقات، وكيف تبنى على بعضـها البعض؛ لكي تنتج كلًا متكاملًا ومترابطًا، كما يتطلب أيضًـا التركيز على تطبيق المعرفة ضمن سياقات الرياضيات وسياقات المجالات المعرفية الأخرى.

وهو ما تؤكده مبادئ النظرية الاتصـالية حيث يبين Siemens أن النظرية الاتصـالية تؤكد على إتاحة الفرصـة للمتعلمين للتواصـل والتفاعل فيما بينهم أثناء التعلم؛ لبناء فهم قائم على إدراك المعاني، وتصـف التعلم بأنه عملية ربط مصـادر المعلومات، وتحديد الروابط بين الأفكار والمفاهيم. ويرى (Kathleen,2011) أن استخدام النظرية الاتصالية يسهم في فهم وتحسين العمليات التعليمية، ويشير كلٌ من (Prextova ,Klubal, Homanova ,2018,177) إلى أن النظرية الاتصـالية تركز على التعرف على الارتباط بين المفاهيم والموضوعات المختلفة، من خلال تقوية مهارات التفكير بكثافة وجودة مختلفة.

كما تدعم النظرية الاتصـالية تعليم كيفية البحث عن المعلومات وتنقيحها وتحليلها لاكتسـاب المعرفة وهو ما أكده خميس (٢٠١٢)، حيث تمثل تحولاً نحو التعلم المتمركز حول المتعلم من خلال ممارسة المتعلمين للأنشطة التعليمية، والعمل الجماعي والمناقشة فيما بينهم، إلى جانب كون المعلم ميسـرًا للتعلم وليس ملقنًا، وبالتالي يمكن القول إن تبني النظرية الاتصـالية في تدريس الرياضـيات يدعم ويعزز عملية اكتساب الطلاب للمعرفة الرياضية.

تصميم برامج تعليم الرياضيات في ضوء النظرية الاتصالية:

يركز تصميم برامج تعليم الرياضيات في ضوء النظرية الاتصالية على بناء شبكات التعلم، وهو ما يؤدي إلى مجموعة من المميزات في البناء التعليمي للرياضـيات حسـب ما ذكره كل من (سـلامه، سـمعان، زهران، محمد، ٢٠٢٠؛ الغامدي ،٢٠١١) وهو التواصـل والتعاون المسـتمر بين عناصـر العملية التعليمية، من خلال بعض المحددات، يمكن إيجازها على النحو التالي:

١. **الأهداف التعليمية:**

يبين (Darrow,2009) أن عمليات البحث عن المعرفة وتمكين المتعلم من الحكم عليها من خلال إكسـاب المتعلم مهارات التحليل والتركيب هي الموجه لصـياغة الأهداف التعليمية في ضـوء النظرية الاتصالية.

٢. **محتوى التعلم وتنظيمه:**

يحدد (Siemens,2004b) أن التركيز على المحتوى يكون من خلال عمل عقد وروابط شـبكية بين المفاهيم العلمية والتي تُسـهم في بناء التعلم، حيث الأهمية تنطلق من خلال طريقة تنظيم المحتوى، فهو المؤثر في ظل وجود بيئات تعلم ترتكز على التقنيات الحديثة.

٣. **التفاعل في بيئات التعلم التقنية في المواقف التعليمية:**

تعتبر بيئات التعلم التقنية هي جوهر النظرية الاتصـالية بما تقدمه من تفاعل مسـتمر يرتكز على التعلم الشبكي، ويصف (Siemens,2004b) المعايير اللازمة للبيئات التقنية التي تُسهم في الرفع من مستوى التعلم في ضـوء النظرية الاتصـالية تتمثل في بيئات التعلم الغنية بتقديم الحوار والاتصـال المسـتمر بين عناصر العملية التعليمية، والتي تعطي المتعلم أدوارًا فردية وجماعية على حد سواء.

٤. **الإستراتيجيات التعليمية**:

يشير (Couros,2010) أن أنشطة التعلم والإستراتيجيات المستخدمة ترتكز على مجموعة من العناصر منها ممارسة التدوين الإلكتروني من خلال البرامج مفتوحة المصدر مثل: الويكي، ووسائل التواصل الاجتماعية (تويتر – الفيس بوك... إلخ)، والإستراتيجيات والأنشطة التي ترتكز على الوسائط التقنية التي يتم إنتاجها من قبل المتعلمين، ويتم تبادلها ونشرها كمهام أدائية للمتعلم، وتستخدم برامج مثل: الأنفوجر افيك، والباوربوينت، والتنوع في استخدام الوسائط الصوتية والفيديو والأنشطة من خلال مو اقع تدعم ذلك مثل: YouTube.

٥. **اختيار عناصر التقويم**.

يحدد (Siemens,2004b) بعض الخصائص لعمليات التقويم المستهدفة في تصميم البرنامج التعليمي المقترح تتمثل في ملفات الأعمال الإلكترونية التي ينتجها ويصممها المتعلمون، ومن أنواع التقويم التي تنسجم مع النظرية الاتصالية التقييم الفردي والجماعي من قبل المتعلمين لما تم تدوينه إلكترونيًا من قبل مجموعات العمل، بالإضافة لملفات الإنجاز الإلكترونية التي يتم تصميمها وتنظيمها من قبل المتعلمين.

ثانياً: **الدراسات السابقة**:

بعد الرجوع إلى العديد من المصادر العلمية يمكن عرض بعض الدراسات السابقة التي تناولت النظرية الاتصالية في مجال التعليم والتدريس كما يلي:

قدم كلٌ من Sitti , Sopeerak and Sompong (2013) دراسة هدفت إلى تصميم نموذج تعليمي قائم على النظرية الاتصالية ومعرفة مدى إسهامه في تنمية مهارات حل المشكلات، حيث تم فحص جودة النموذج من خلال عرضه على (١٠) من الخبراء، وتم استخدام الاستبانة أداة للدراسة، وتوصلت الدراسة إلى جودة النموذج التعليمي في تنمية مهارات حل المشكلات.

وهدفت دراسة جرجس (٢٠١٦) إلى التعرف على فاعلية برنامج قائم على النظرية الاتصالية باستخدام بعض تطبيقات جوجل التفاعلية في تنمية المهارات الرقمية لدى طلاب قسم الرياضيات بكلية التربية بجامعة أسيوط، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة تجريبية واحدة بعدد (٣٥) طالبًا ، وتكونت أداة الدراسة من مقياس تعلم المهارات الرقمية، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب مجموعة البحث بين التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الانخراط في التعلم عند مستوى (٠,٠١) لصالح التطبيق البعدي.

وقام Jeerungsuwan and Jirasatjanukul (2018) بإجراء دراسة هدفت إلى تصميم نموذج تعليمي قائم على النظرية الاتصالية والبنائية لخلق الابتكار في تجربة العالم الحقيقي والحكم على إمكانية الاستفادة منه في العملية التعليمية، حيث تم فحص جودة النموذج من خلال عرضه على (٧) من الخبراء، وتم استخدام الاستبانة أداة للدراسة، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية النموذج التعليمي في تنمية مهارات الابتكار في تجربة العالم الو اقعي.

بينما هدفت دراسة Johansson, Contero , Company and Elgh (2018) إلى معرفة كفاءة التدريس القائم على النظرية الاتصالية في التعلم والقيادة الذاتية وصنع القرار ومهارات التفكير،

واستخدمت الدراسة المنهج النوعي، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) طالبًا من كلية السياحة، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية التعلم القائم على النظرية الاتصالية في تطوير القيادة الذاتية، وصنع القرار، ومهارات التفكير.

كما هدفت دراسة خفاجة (٢٠٢٠) إلى التعرف على فاعلية برنامج قائم على فنيات النظرية الاتصالية في خفض حدة الانحياز الضمني وتنمية المفاهيم الرياضية لدى الطلاب المتعسرين حسابيًا في المرحلة الابتدائية، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة تجريبية عددها (١٩) طالبًا، ومجموعة ضابطة عددها (١٩) طالباً، وتكونت أدوات الدراسة من مقياس الانحياز الضمني، ومقياس المفاهيم الرياضية، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠،٠٥ بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الانحياز الضمني ومقياس المفاهيم الرياضية لصالح المجموعة التجريبية.

وقدم Nurjanah , Dahlan and Wibisono (2021) دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية استخدام النشاط والوسائط التقنية في اكتساب المفاهيم الرياضية لطلاب المرحلة المتوسطة، وقد توصلت هذه الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات البعدية لدرجات الطالبات بالمجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التفكير الهندسي واختبار التفكير الإبداعي لصالح المجموعة التجريبية.

ويمكن عرض الدراسات السابقة التي تناولت المفاهيم الرياضية وفقًا للآتي:

هدفت دراسة الفاروشاهين (٢٠١٩) إلى الكشف عن فاعلية روبوتات الدردشة التفاعلية في إكساب المفاهيم الرياضية واستبقاها لدى طلاب الصف الأول الإعدادي، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة تجريبية عددها (٢٠) طالبًا، ومجموعة ضابطة عددها (٢٠) طالبًا، وتمثلت أداة الدراسة في اختبار المفاهيم الرياضية، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار المفاهيم الرياضية لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى محمد ويوسف (٢٠٢٠) دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية موقع إلكتروني قائم على التعلم الذاتي في تنمية بعض المفاهيم الرياضية لدى طفل ما قبل المدرسة؛ ولتحقيق ذلك تم إعداد اختبار المفاهيم الرياضية من خلال استخدام المنهج شبه التجريبي على عينة تم اختيارها قصديًا بلغ عددها (٧١) طفلًا، وأظهرت نتائج الدراسة أن الموقع التعليمي كان له أثر فاعل في تنمية المفاهيم الرياضية لدى أطفال ما قبل المدرسة.

بينما هدفت دراسة محمد ومينا وعبدالسميع (٢٠٢١) إلى اقتراح منهج في الرياضيات للمرحلة الإعدادية في ضوء ما بعد الحداثة ودراسة أثر ذلك على تنمية المفاهيم الرياضية لدى طلاب الصف الأول الإعدادي والصف الثاني الإعدادي، ولتحقيق ذلك استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتمثلت أداة الدراسة في اختبارين للمفاهيم الرياضية للصفين الأول والثاني الإعدادي تم تطبيقهما قبل وبعد تجريب

الوحدات المقترحة على مجموعتي الدراسة التجريبيتين، وأظهرت نتائج الدراسة أن للمنهج المقترح تأثيرًا كبيرًا على تنمية المفاهيم الرياضية لدى طلاب الصفين الأول والثاني الإعدادي.

كما هدفت دراسة خليل وآخرون (٢٠٢١) إلى التعرف على أثر نموذج تدريسي مقترح في ضوء نظرية أوزبل في تنمية التحصيل الرياضي والاستيعاب المفاهيمي لدى طلاب الصف الرابع الابتدائي؛ ولتحقيق ذلك اعتمدت الدراسة المنهج المختلط، حيث تم استخدام المنهج النوعي عند بناء النموذج التدريسي، واستخدام المنهج الكمي بتصميمه شبه التجريبي، وقد تمثلت أدوات الدراسة في اختبار تحصيلي واختبار الاستيعاب المفاهيمي والمقابلة التي تم تطبيقها على عينة الدراسة المكونة من مجموعة تجريبية عددها (١٨) طالبًا ومجموعة ضابطة عددها (١٥) طالبًا، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠،٠٥) بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي واختبار الاستيعاب المفاهيمي لصالح المجموعة التجريبية.

التعليق على الدراسات السابقة:

١. اتفقت الدراسة الحالية مع دراسات (جرجس ،٢٠١٦؛ خفاجة،٢٠٢٠؛ الفاروشاهين، ٢٠١٩؛ محمد ويوسف ٢٠٢٠؛ محمد ومينا وعبد السميع، ٢٠٢١؛ وخليل وآخرون، ٢٠٢١) في منهجها وهو المنهج التجريبي (التصميم شبه التجريبي)، بينما اختلفت المناهج المستخدمة في الدراسات الأخرى حيث استخدمت المنهج النوعي، والمنهج الوصفي المسحي.

٢. اتفقت الدراسة مع دراسات (الفاروشاهين، ٢٠١٩؛ محمد ويوسف ٢٠٢٠؛ محمد ومينا وعبد السميع، ٢٠٢١؛ خليل وآخرون، ٢٠٢١) في استخدام اختبار المفاهيم الرياضية، في حين اختلفت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في الأداة البحثية المستخدمة حيث تنوعت الأدوات البحثية فيها بين المقاييس والاستبانات.

٣. اتفقت الدراسة مع دراسة كل من (خفاجة،٢٠٢٠؛ خليل وآخرون، ٢٠٢١) في استهدافها تدريس مقرر الرياضيات في المرحلة الابتدائية، في حين استهدفت الدراسات الأخرى مراحل ومقررات دراسية أخرى.

منهج البحث:

تم استخدام المنهج التجريبي بتصميمه شبه التجريبي للكشف عن فاعلية المتغير المستقل (البرنامج التدريسي في ضوء النظرية الاتصالية) في المتغير التابع (المفاهيم الرياضية).

مجتمع البحث:

تكّون مجتمع الدراسة الحالية من جميع طلاب الصف السادس الابتدائي في المدارس الابتدائية للبنين، والتابعة لإدارة التعليم في محافظة حفر الباطن في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٢١، والبالغ عددهم (٤٢٩٠) طالبًا.

جدول (١): وصف مجتمع الدراسة

عدد المدارس الابتدائية	عدد فصول الصف السادس الابتدائي	عدد الطلاب
٩٤ مدرسة	١٢١	٤٢٩٠

عينة البحث:

تكّونت عينة الدراسة الحالية من (٧٥) طالبًا من طلاب الصف السادس الابتدائي تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة متعددة المراحل، حيث حُصرت المدارس الابتدائية النهارية للبنين وعددها (١٢١) مدرسة، وقد وقع الاختيار العشوائي بطريقة القرعة على ابتدائية الحسن البصري، وتحتوي المدرسة على فصلين دراسيين للصف السادس الابتدائي، هما: فصل (١/٦) وعددهم (٣٨) طالبًا، وفصل (٢/٦) وعددهم (٣٧) طالبًا، وتم تعيين المجموعتين التجريبية والضابطة من عينة الدراسة الحالية عشوائيًا بالقرعة، وقد نتج عن ذلك تعيين فصل (١/٦) مجموعة ضابطة، وتعيين فصل (٢/٦) مجموعة تجريبية.

أدوات ومواد البحث:

لتحقيق أهداف الدراسة الحالية والإجابة عن أسئلتها تم استخدام الأدوات والمواد التالية:

أولاً- اختبار المفاهيم الرياضية:

تم بناء اختبار المفاهيم الرياضية للبرنامج المقترح وفقًا للخطوات التالية:

١. تحديد الهدف من اختبار المفاهيم الرياضية:

تحدد هدف اختبار المفاهيم الرياضية في قياس مدى إكساب المفاهيم الرياضية للطلاب عند مستويات التصنيف المعرفي المعدل لدى بلوم (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التقويم، الإبداع).

٢. إعداد جدول مواصفات اختبار المفاهيم الرياضية:

تم حساب الوزن النسبي للمفاهيم الرياضية المضمنة في البرنامج التدريسي المقترح حسب عدد الأهداف الإجرائية، كما هو موضح في جدول رقم (٢):

جدول (٢): الوزن النسبي للمفاهيم الرياضية

الدرس	عدد المفاهيم	مستويات بلوم المعرفي المطور						مجموع الأهداف	الوزن النسبي
		التذكر	الفهم	التطبيق	التحليل	التقويم	الإبداع		
خطة حل المسألة: إنشاء جدول.	٣	٠	٠	٠	٢	١	٠	٣	١١,٥٣
التمثيل بالأعمدة والخطوط.	٩	٠	٠	٢	٥	١	١	٩	٣٤,٦١
التمثيل بالنقاط.	٤	٠	٠	٠	٢	٢	٠	٤	١٥,٣٨
المتوسط الحسابي.	٣	٠	٠	٠	٠	٢	١	٣	١١,٥٣
الوسيط.	٢	٠	٠	٠	٠	٢	٠	٢	٧,٦٩

الدرس	عدد المفاهيم	مستويات بلوم المعرفي المطور						مجموع الأهداف	الوزن النسبي
		التذكر	الفهم	التطبيق	التحليل	التقويم	الإبداع		
المنوال.	٢	٠	٠	٠	٠	٢	٠	٢	٧,٦٩
المدى.	٣	٠	٠	٠	٠	٢	١	٣	١١,٥٣
المجموع	٢٦	٠	٠	٢	٩	١٢	٣	٢٦	١٠٠
النسبة المئوية		٠	٠	٧,٦٩	٣٤,٦١	٤٦,١٥	١١,٥٣	٪١٠٠	----

٣. **إعداد اختبار المفاهيم الرياضية بصورته الأولية**:

بعد تحديد المفاهيم الرياضية، وعدد فقرات الاختبار، تمت صياغة أسئلة الاختبار وفقًا لمستويات بلوم المعدلة بصورة موضوعية من نوع الاختيار من متعدد، وجاء الاختبار في صورته الأولية في (٢٦) فقرة.

٤. **التحقق من الخصائص السيكومترية للاختبار**:

- التأكد من صدق اختبار المفاهيم الرياضية (صدق المحكمين): من خلال عرضه على عدد (١٢) من المتخصصين في تدريس الرياضيات؛ للتعرف على آرائهم حول مدى مناسبة صياغة أسئلة الاختبار وبدائلها، ومدى توافق الأسئلة مع المفاهيم الرياضية، وكذلك مدى توافق الأسئلة مع مستويات بلوم المعدل، وبعد استرجاع ملاحظات المحكمين ومقترحاتهم تم إجراء تعديلات في مستوى فقرتين من الاختبار كانت في مستوى التطبيق لتصبح جميع الأسئلة في مستوى مهارات التفكير العليا (التحليل، التقويم، الإبداع).
- صدق الاتساق الداخلي: تم تطبيق الاختبار استطلاعيًا على عينة من مجتمع الدراسة تم اختيارها عشوائيًا، وعددها (٣٠) طالبًا من طلاب الصف السادس الابتدائي من خارج عينة الدراسة، وذلك من أجل التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاختبار، حيث أُستخدم معامل ارتباط Pearson بين فقرات الاختبار بالدرجة الكلية كما هو موضح في الجدول رقم (٣).

جدول (٣) معامل ارتباط Pearson بين فقرات الاختبار بالدرجة الكلية

رقم السؤال	معامل الارتباط	رقم السؤال	معامل الارتباط	رقم السؤال	معامل الارتباط
١	**٠,٦٣	١١	**٠,٦٣	٢١	**٠,٦٢
٢	*٠,٣٦	١٢	**٠,٥٢	٢٢	**٠,٥٠
٣	**٠,٥٦	١٣	**٠,٦٣	٢٣	**٠,٤٨
٤	**٠,٧٨	١٤	**٠,٦١	٢٤	**٠,٧٦
٥	**٠,٧٥	١٥	**٠,٦٣	٢٥	**٠,٥٠
٦	**٠,٦١	١٦	**٠,٦٢	٢٦	**٠,٤٨
٧	**٠,٦٤	١٧	**٠,٧٦	**دالة عند مستوى (٠,٠١) *دالة عند مستوى (٠,٠٥)	
٨	**٠,٦٥	١٨	**٠,٧٨		
٩	**٠,٦١	١٩	**٠,٦٣		
١٠	*٠,٣٦	٢٠	**٠,٤٧		

من خلال الجدول رقم (٣) يتضح أن قيم معاملات ارتباط فقرات الاختبار بالدرجة الكلية تتراوح من ٠,٣٦ إلى ٠,٧٨ وجميعها دالة إحصائياً؛ مما يدل على أن جميع فقرات الاختبار متسقة مع الدرجة الكلية.

٥. **التحقق من ثبات الاختبار**:

تم التحقق من ثبات الاختبار باستخدام معادلة Cronbach Alpha حيث بلغ ثبات الاختبار (٠,٩٣)، وهي درجة مرتفعة تدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات وصالح للتطبيق.

٦. **حساب زمن الاختبار**:

من خلال حساب متوسط الزمن الذي استغرقه جميع الطلاب للإجابة عن فقرات الاختبار، حيث بلغ (٢٨) دقيقة.

٧. **حساب معاملات السهولة والصعوبة لفقرات الاختبار**:

تراوحت معاملات السهولة والصعوبة لجميع فقرات الاختبار بين ٠,٣٠ و٠,٧٠، وهي قيم مقبولة ومناسبة حيث ذكر (الكبيسي ،٢٠٠٧، ص١٧٠) أن معاملات السهولة والصعوبة تكون مقبولة إذا كان مداها من ٠,٢٠ و٠,٨٠.

٨. **حساب معاملات التمييز لفقرات الاختبار**:

يعرف معامل التمييز بأنه قدرة السؤال على التمييز بين المجموعتين العليا والدنيا، وقد تراوحت معاملات التمييز لجميع فقرات الاختبار ما بين ٠,٣٣ و٠,٦ وهي قيم مقبولة ومناسبة، حيث أشار (علي ،٢٠١٠، ص ١٧٠) إلى أن معامل التمييز يُقبل إذا تراوحت قيمته بين ٠,٢٠ إلى +١ لكل فقرة.

٩. **الصورة النهائية للاختبار**:

بعد إجراءات ضبط اختبار المفاهيم الرياضية إحصائيًا أصبح الاختبار في صورته النهائية صالحًا للتطبيق على عينة البحث، حيث احتوى الاختبار على (٢٦) سؤالًا موضوعيًا بصيغة الاختيار من متعدد، وتم تصحيحها يدويًا.

ثانياً- البرنامج التدريسي القائم على النظرية الاتصالية Connectivism:

لبناء البرنامج التدريسي قام الباحث بالإجراءات التالية:

١. **تحديد مصادر بناء البرنامج التدريسي**:

من أبرز المصادر التي استند إليها البرنامج التدريسي في بنائه الأدبيات والدراسات السابقة، والأدبيات المرتبطة بمتغيرات الدراسة: النظرية الاتصالية، وإكساب المفاهيم الرياضية، مثل دراسة (جرجس،٢٠١٦) ودراسة (خفاجة ،٢٠٢٠) ، ودراسة (Elgh, Johansson , Contero , Company ، ٢٠١٨) ودراسة (Jeerungsuwan,Jirastjanukul,2018) ، والمفاهيم الرياضية المضمنة في كتاب الرياضيات المقرر تدريسه لطلاب الصف السادس الابتدائي الفصل الدراسي الأول "الإحصاء والتمثيلات البيانية" للعام الدراسي ٢٠٢١، والتي تكونت من المفاهيم الرياضية التالية: التمثيل البياني، والتكرار، البيانات، ودلالات البيانات، وتحليل البيانات، وتحليل التمثيلات البيانية، والتمثيل بالأعمدة، والتدريج، والعناقيد،

والتدريج، وقمة التمثيل، والمحور الرأسي، والمحور الأفقي، والفترة، والتمثيل بالخطوط، والتمثيل بالنقاط، وخط الأعداد، والمساحة، والتماثل، والمتوسط الحسابي، والمعدل، والقيمة المتطرفة، والنزعة المركزية، والوسيط، والمنوال، والمدى.

٢. **إعداد الصورة الأولية للبرنامج التدريسي**:

بعد الاطلاع على مصادر بناء البرنامج التدريسي تم تحديد أسس البرنامج التدريسي ومواصفاته، كما تم تحليل خصائص الفئة المستهدفة، وصياغة فلسفة البرنامج التدريسي، والاستفادة من قائمة المفاهيم الرياضية التي توصلت إليها الدراسة في بناء البرنامج، وفي ضوء ذلك تم تحديد الأهداف الخاصة للبرنامج التدريسي، وإعادة تنظيم محتواه، وتحديد إستراتيجيات وطرق التدريس، وبناء الأنشطة التعليمية التعلمية، واختيار مصادر التعلم، وتحديد أساليب التقويم وتصميم أدواته، وإعداد دليل المعلم لتنفيذ البرنامج التدريسي، وتصميم أوراق عمل الطلاب، وتحديد الخطة الزمنية لتنفيذ البرنامج التدريسي، كما يلي:

- **تحديد أهداف البرنامج التدريسي**:
- **الأهداف العامة**:

يهدف البرنامج التدريسي بشكل عام إلى إكساب المفاهيم الرياضية لدى طلاب الصف السادس الابتدائي في مقرر الرياضيات من خلال التركيز على مبادئ و أفكار النظرية الاتصالية.

- **الأهداف التفصيلية**:

يسعى البرنامج لتحقيق الأهداف الإجرائية التالية:

- عرض البيانات وتحليلها بواسطة التمثيل بالأعمدة.
- عرض البيانات وتحليلها بواسطة التمثيل بالخطوط.
- عرض البيانات وتحليلها بواسطة التمثيل بالنقاط.
- تفسير البيانات بواسطة التمثيل بالنقاط.
- إيجاد المتوسط الحسابي لمجموعة البيانات.
- إيجاد المنوال لمجموعة البيانات.
- إيجاد الوسيط لمجموعة البيانات.
- تفسير المتوسط الحسابي لمجموعة البيانات.
- تفسير المنوال لمجموعة البيانات.
- تفسير الوسيط لمجموعة البيانات.
- تفسير المدى لمجموعة البيانات.

- **معالجة المحتوى**:

تم إعادة تصميم المحتوى الوارد في كتاب الرياضيات المستهدف بالدراسة والمتمثل في وحدة "الإحصاء والتمثيلات البيانية " ليتماشى مع أفكار ومحددات النظرية الاتصالية، بحيث عُولجت جميع

المفاهيم الرياضية من خلال تقديم الشرح والعرض وإعادة التنظيم لتقديم هذه المفاهيم على شكل عقد وروابط شبكية بين المفاهيم العلمية، والتي تُسهم في بناء التعلم في بيئة تقنية من خلال منصة مدرستي.

- **الإستراتيجيات والطرق التدريسية المستخدمة**:

شمل البرنامج التدريسي الإستراتيجيات التالية:

- **إستراتيجية التحليل الشبكي**:

تعتمد هذه الإستراتيجية على الأنشطة الرياضية ذات الطابع التحليلي، والتي تساعد في استيعاب واكتشاف العلاقات بين المواقف والأحداث والظواهر المحيطة، وتبسيطها والتعبير عنها وتمثيلها.

- **خرائط المفاهيم وبطاقات الإنفوجيرافيك**:

أحد أبرز الإستراتيجيات التي تنسجم مع النظرية الاتصالية كون لها نقطة مركزية تتفرع عنها مجموعة من النقاط الأخرى، التي بدورها تتفرع إلى نقاط أصغر، وتسهم زيادة فاعلية الطلاب في الموقف التعليمي، وتنمية الإبداع لديهم، وتقوم على فكرة التمثيل الخارجي للمعرفة أحد أهم أفكار الاتصالية، ويمكن من خلالها تنظيم المعلومات في شكل رسومات بيانية وتخطيطية.

- **الاستقصاء عبر التعلم الشبكي**:

فيها يقوم المتعلم بإجراء بعض العمليات البحثية بواسطة مصادر المعرفة التقنية، والتي تقوده للوصول إلى المفهوم، أو التعميم أو العلاقة أو الحل بنفسه، وذلك من خلال استخدام الطريقة الاستقرائية أو الاستنتاجية.

- **التدريس التأملي**:

تُسهم إستراتيجية التدريس التأملي في تنمية التفكير المرتبط بوعي المتعلم لإمكانياته، والقدرة على استغلالها، ومعالجة النقص الذي قد يعتري عملية التعلم فيها.

- **إستراتيجية التخيل**:

هي إستراتيجية تسمح للطالب باستخدام شبكات التعلم المختلفة لاكتشاف علاقات ومعلومات حول المفاهيم التي يراد تعلمها، كما تتيح للمتعلم التدريب الذاتي.

- **اختيار مصادر التعلم**:

تم استخدام عدد من مصادر التعلم الإلكتروني من خلال الصفوف الافتراضية وحلقات النقاش في منصة مدرستي، كما تتيح المنصة وصول الطلاب لبعض البرامج الافتراضية لمصادر التعلم الرقمية مثل: تطبيقات GeoGebra لتطبيق الأنشطة التعليمية التي تم تصميمها في البرنامج التدريسي.

- **تحديد أنواع وأساليب التقويم**:

شملت عمليات التقويم الأنواع التالية:

- التقويم القبلي والبعدي: حيث شمل اختبار تحريري في المفاهيم المضمنة في موضوعات البرنامج المستهدف، وتم تطبيقه قبل وبعد تطبيق البرنامج على مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة).

- التقويم التكويني(البنائي): ويشمل على مجموعة متصلة ومستمرة من الاختبارات القصيرة، والأسئلة الاستقصائية المفتوحة، ومهام أدائية تتعلق بمجموعة من المشاريع التعليمية والاستقصائية التي تتم بواسطة بيئة تقنية.

- **الجدول الزمني لتنفيذ البرنامج**:

يتكون البرنامج التدريسي من (٢٠) حصة دراسية، بو اقع (٣٠) دقيقة للحصة الواحدة، ويوضح الجدول رقم (٤) الخطة الزمنية للبرنامج التدريسي:

جدول (٤) الخطة الزمنية للبرنامج التدريسي

م	الموضوع	عدد الحصص
١	التطبيق القبلي لأداة الدراسة.	١
٢	تهيئة الطلاب للبرنامج التدريسي.	١
٤	خطة حل المسألة: إنشاء جدول.	٢
٥	التمثيل بالأعمدة والخطوط.	٣
٦	التمثيل بالنقاط.	٣
٧	المتوسط الحسابي.	٣
٨	الوسيط.	٢
٩	المنوال.	٢
١٠	المدى.	٢
١١	التطبيق القبلي لأداة الدراسة.	١
	مجموع عدد الحصص	٢٠

٣. **التحقق من الصدق الظاهري للبرنامج التدريسي**:

تم عرض البرنامج على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مناهج وطرق تدريس الرياضيات؛ لأخذ آرائهم، و إبداء ملحوظاتهم ومقترحاتهم التطويرية للبرنامج التدريسي، وبعد استرجاع بطاقات التحكيم تمت دراسة ملاحظات المحكمين ومقترحاتهم، وبناءً على ذلك تم الإبقاء على النقاط التي اتفق المحكمون على مناسبتها بنسبة ٨٠٪ فأكثر، وإجراء بعض التعديلات على الصورة الأولية للبرنامج التدريسي من حيث: تعديل الصياغة اللغوية في محتويات البرنامج التدريسي، وتصحيح الأخطاء اللغوية والمطبعية، وحذف أو إضافة بعض الفقرات لمقدمة البرنامج، وإضافة إستر اتيجية تدريسية هي إستر اتيجية التحليل الشبكي، كما تم إضافة مصدر من مصادر التعلم الرقمية Geoboard ، وتعديل بعض أدوات التقويم حيث تمت إضافة بطاقة تقويم لمشاريع التدوين الإلكتروني لتكون ضمن عناصر التقويم، وبعد إجراء التعديلات في ضوء نتائج التحكيم خرج البرنامج التدريسي في صورته النهائية.

إجراءات تطبيق الدراسة:

تضمنت إجراءات التطبيق ما يلي:

١- الحصــول على خطاب من عمادة البحث العلمي في جامعة المجمعة (لجنة أخلاقيات البحث العلمي)، وخطاب مدير إدارة التخطيط والتطوير بإدارة التعليم في محافظة حفر الباطن؛ لتسـهيل مهمة تطبيق الدراسة.

٢- زيارة ابتدائية الحسـن البصـري الابتدائية، ومقابلة معلم الرياضـيات للصـف السـادس الابتدائي؛ لتوضيح أهداف الدراسة، وأهميتها، وطبيعة البرنامج التدريسي، وآلية تطبيقه.

٣- التحقق من تكافؤ مجموعتي الدراســة في متغير المفاهيم الرياضــية، وذلك من خلال التطبيق القبلي لاختبار المفاهيم الرياضية على عينة الدراسة، وبعد تصحيح الاختبار واستخدام T-Test

تم التوصل إلى النتائج الموضحة بالجدول رقم (٥):

جدول (٥): نتائج اختبار T-Test لنتائج اختبار المفاهيم الرياضية في التطبيق القبلي

المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T-Test	مستوى الدلالة
الضابطة	٣٨	٤,١٥	٣,٥٠	٠,٢٠	٠,٨٤
التجريبية	٣٧	٤,٣٢	٢,٨٧		

يتضح من جدول (٥) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصـائية بين متوسـطي درجات مجموعتي الدراسـة في التطبيق القبلي لاختبار المفاهيم الرياضـية حيث بلغ مسـتوى الدلالة ٠,٨٤ مما يدل على تكافؤ المجموعتين في متغير المفاهيم الرياضية.

٤- تم تدريس الفصـل الثاني "الإحصــاء والتمثيلات البيانية" من كتاب الرياضـيات للصـف السـادس الابتدائي خلال الفصل الدراسي الأول لطلاب المجموعة التجريبية باستخدام البرنامج التدريسي المبني على النظرية الاتصــالية، بينما تم تدريس نفس الموضــوعات بالطريقة التقليدية لطلاب المجموعة الضــابطة، واســتمر التطبيق بعدد (٢٠) حصــة دراســية، قام الباحث خلالها بمتابعة عمل المعلم المشارك في التجربة.

٥- بعد الانتهاء من التدريس تم تطبيق اختبار المفاهيم الرياضــية على طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة كتطبيق بعدي.

٦- تصحيح إجابات الطلاب، ومعالجة البيانات بالأساليب الإحصائية المناسبة.

الأساليب والمعالجات الإحصائية:

استخدمت الدراسة الأساليب الإحصائية التالية:

١- معاملات السهولة والصعوبة والتميز لاختبار المفاهيم الرياضية.

٢- معامل الارتباط Pearson ؛ للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للأداة، ومعامل Cronbach Alpha ؛ للتحقق من ثبات اختبار مهارات المفاهيم الرياضية.

٣- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري؛ لحساب متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار المفاهيم الرياضية قبليًا وبعديًا، وكذلك إيجاد الانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب.

٤- اختبار Kolmogorov-Smirnov ؛ للتحقق من اعتدالية درجات طلاب مجموعتي الدراسة في اختبار مهارات المفاهيم الرياضية.

٥- اختبار T-Test لمجموعتين مستقلتين؛ للتحقق من الفروق بين متوسطي درجات الطلاب في المجموعة التجريبية والضابطة ودلالتها الإحصائية.

٦- $\eta 2$ لحساب حجم التأثير للبرنامج التدريسي.

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة وفرضيته:

نصَّ السؤال على " ما فاعلية البرنامج التدريسي القائم على النظرية الاتصالية Connectivism في إكساب المفاهيم الرياضية لدى طلاب الصف السادس الابتدائي في مقرر الرياضيات؟ "

وللإجابة عن السؤال تم اختبار فرض الدراسة الذي نصَّ على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الرياضية".

بعد التحقق من التوزيع الاعتدالي لدرجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق، باستخدام اختبار Kolmogorov-Smirnov لاختبار المفاهيم الرياضية، تم استخدام T-Test لعينتين مستقلتين؛ للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الرياضية، وقد تم التوصل للنتائج الموضحة في الجدول رقم (٦).

جدول (٦): نتائج T-Test لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي لأداة الدراسة وحجم التأثير ($\eta 2$) للبرنامج التدريسي في إكساب المفاهيم الرياضية

المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة T-Test	مستوى الدلالة	قيمة ($\eta 2$)
الضابطة	٣٨	٩،٣٧	٥،٩٧	٥٣	٣،٥٤	٠،٠٥	٠،١٩١
التجريبية	٣٧	١٥،٦٨	٧،١٧				

يتضح من جدول رقم (٦) وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الرياضية لصالح المجموعة التجريبية، حيث إن قيمة "ت" تساوي (٣،٥٤) وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (٠،٠٥)؛ مما يدل على أن مستوى إكساب المفاهيم الرياضية لدى طلاب المجموعة التجريبية قد تحسن بشكل ملحوظ خلال تطبيق البرنامج التدريسي القائم على النظرية الاتصالية Connectivism، وعلى الرغم من اختلاف الدراسة الحالية في متغيرها المستقل مع الدراسات السابقة التي استهدفت إكساب المفاهيم الرياضية؛ إلا إنها تتفق مع نتيجة دراسة كل من: خفاجة (٢٠٢٠)، ودراسة خليل وآخرون (٢٠٢١) ودراسة الفاروشاهين (٢٠١٩)، ودراسة محمد ومينا

وعبدالسميع (٢٠٢١) ، ودراسة محمد ويوسف (٢٠٢٠) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الرياضية لصالح المجموعة التجريبية. ولقياس حجم التأثير الذي أحدثه البرنامج التدريسي القائم على النظرية الاتصالية (Connectivism) في إكساب المفاهيم الرياضية لطلاب الصف السادس الابتدائي تم استخدام ($\eta2$)، حيث يتضح من الجدول رقم (٦) أن قيمة ($\eta2$) تساوي ٠,١٩١ ، مما يدل على حجم التأثير الكبير للبرنامج التدريسي القائم على النظرية الاتصالية في إكساب المفاهيم الرياضية، وهذا يعني أن ١٩,١٪ من التباين الحاصل بين درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الرياضية يعود إلى فاعلية البرنامج التدريسي القائم على النظرية الاتصالية (Connectivism)، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من: دراسة (جرجس،٢٠١٦)، ودراسة (خفاجة ،٢٠٢٠)، ودراسة (الفاروشاهين، ٢٠١٩)، ودراسة (Jeerungsuwan Jirasatjanukul & , 2018)، ودراسة (Johansson et al ,٢٠١٨)، ودراسة التي أظهرت نتائجها وجود أثر للنظرية الاتصالية على عددٍ من المتغيرات التابعة.

ويمكن تفسير النتيجة إلى أن البرنامج التدريسي القائم على النظرية الاتصالية يعزز تعلم الطلاب وفهمهم العميق للمفاهيم الرياضية، وذلك من خلال تأكيد البرنامج التدريسي على تكوين صورة كلية شاملة للمفاهيم الرياضية، والربط بين عناصرها ومكوناتها، وفهم الكيفية التي ترتبط بها المفاهيم مع بعضها البعض، كما يعزو الباحث النتيجة إلى أن استخدام المو اقع التفاعلية الداعمة لعملية التعلم تُحفز عمليات التعلم وتُسهم في استمرارية بناءه المعرفي بطريقة جاذبة للمتعلم ومتو افقة مع متطلبات التعلم الرقمي، وهذا ما تدعمه مبادئ النظرية الاتصالية.

وبناءً على ما سبق تم رفض الفرض الذي ينص على: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الرياضية لصالح المجموعة التجريبية".

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية يمكن تقديم التوصيات التالية:

١- إمكانية بناء البرامج التدريسية في ضوء النظرية الاتصالية.

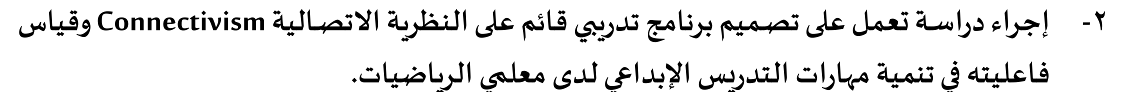
٢- الإفادة من مبادئ التعلم القائم على النظرية الاتصالية وتوظيفها تدريس المفاهيم الرياضية.

٣- الإفادة من إستر اتيجيات وطرق التدريس التقنية في عمليات التدريس الداعمة لتكوين شبكات التعلم.

مقترحات الدراسة:

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج يمكن تقديم المقترحات التالية:

١- إجراء دراسة تبحث في فاعلية برنامج تدريسي قائم على النظرية الاتصالية Connectivism في تنمية متغيرات أخرى، مثل: مكونات البراعة الرياضية.



٢- إجراء دراسة تعمل على تصميم برنامج تدريبي قائم على النظرية الاتصالية Connectivism وقياس فاعليته في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي الرياضيات.

٣- إجراء دراسة تطويرية في عمليات تدريس الرياضيات في ضوء مبادئ وتطبيقات ومفاهيم النظرية الاتصالية Connectivism

المراجع:

المراجع العربية:

أبو زينة، فريد كامل. (٢٠١١). مناهج الرياضيات المدرسية وتدريسها. دار حنين للنشر والتوزيع.

بدوي، رمضان مسعد. (٢٠٠٣). إستراتيجيات في تعليم وتقويم تعلم الرياضيات. دار الفكر.

جرجس، ماريان ميلاد منصــور. (٢٠١٦). فاعلية برنامج قائم على النظرية الاتصــالية باســتخدام بعض تطبيقات جوجل التفاعلية في تنمية بعض المهارات الرقمية والانخراط في التعلم لدى طلاب كلية التربية جامعة أسيوط. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*: رابطة التربويين العرب، (٧٠)، ١٠٩ - ١٤٤. http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/760723

حسب الله، محمد عبد الحليم. (٢٠٢٠). تنمية المفاهيم الرياضية لدى طفل الروضة(ط٧). دار المسيلة.

خفاجة، مي الســيد عبد الشــافي. (٢٠٢٠). فاعلية برنامج قائم على فنيات النظرية الاتصــالية لخفض حدة الانحياز الضـمني وتنمية الحس العددي لدى التلاميذ المتعسـرين حسـابيًا "الدسـكلكوليا"، مجلة كلية التربية في العلوم النفسية: جامعة عين شمس ،٤٤ (٣) ، ١٣٧ - ٢٢٤.

خليل، إبراهيم ؛ وهاشمي، عبدالحميد؛ والمالكي، مفرح؛ والنذير، محمد. (٢٠٢١). أثر نموذج تدريسي مقترح في ضوء نظرية أوزبل في تنمية التحصيل الرياضي والاستيعاب المفاهيمي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢٩(١)، ٣٧٨-٣٩٨.

خميس، محمد عطية. (٢٠١٢). النظرية الترابطية. مجلة الجمعية المصــرية لتكنولوجيا التعليم، ٢٢(٤)، ١-٤.

الدهشان، جمال علي خليل (٢٠٢٠) مستقبل التعليم بعد جائحة كورونا سيناريوهات استشرافية، المجلة الدولية للبحث في العلوم التربوية (٣) ٤.

الزهراني، محمد ســالم. (١٤٣٥). مســتوى المعرفة المفاهيمية والإجرائية لطلاب الرياضــيات بالمرحلة الابتدائية.[رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى] . جامعة أم القرى.

زيلعي، أحمد عبد الله. (٢٠١٣). مســتوى اســتيعاب طلاب المرحلة المتوســطة للمفاهيم الجبرية.[رســالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى] . جامعة أم القرى.

السلولي، مسفر سعود. (٢٠١٣). استقصاء المعرفة المفاهيمية المتعلقة بموضوعات التفاضل لدى معلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية. رسالة التربية وعلم النفس، (٤٠)، ٤١-٥٧.

السلولي، هاشم. (٢٠١٧م). الأخطاء الشائعة في المفاهيم الرياضية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط في مدينة الهفوف ودور معلمي الرياضــيات في معالجتها. المجلة العربية للدراســات التربوية والاجتماعية، (١١)، ٥٩-٩٦.

عفانة، عزو؛ والسر؛ خالد؛ وأحمد، منير؛ والخزندار، نائلة. (٢٠١٢). إستراتيجيات تدريس الرياضيات في مراحل التعليم العام. عمان: دار الثقافة.

الغامدي، حنان علي أحمد. (٢٠١١، فبراير ٢١-٢٤). مبادئ التصميم التعليمي للتعليم الإلكتروني في ضوء النظرية الاتصالية. المؤتمر الدولي للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد.

الفار، إبراهيم عبد الوكيل، وشاهين، ياسمين محمد. (٢٠١٩). فاعلية روبوتات الدردشة التفاعلية لإكساب المفاهيم الرياضية واستبقائها لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. تكنولوجيا التربية-دراسات وبحوث، (٣٨)، ٥٤١-٥٧١.

اللقاني، أحمد؛ وعلي، الجمل. (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب.

محمد، حنفي إسماعيل. (٢٠١٧). تعليم وتعلم الرياضيات بأساليب غير تقليدية. مكتبة الرشد.

محمد، روضة أحمد؛ ويوسف، فايزة أحمد. (٢٠٢٠). فاعلية موقع إلكتروني قائم على التعلم الذاتي لتنمية بعض المفاهيم الرياضية لدى طفل ما قبل المدرسة. مجلة التربية، ٣ (١٨٦)، ٣٠٩-٣٣٨.

محمد، محمود يوسف؛ ومينا، فايز مراد؛ وعبد السميع؛ عزة محمد. (٢٠٢١). منهج مقترح في الرياضيات للمرحلة الإعدادية في ضوء ما بعد الحداثة وفاعليته في تنمية المفاهيم الرياضية. مجلة القراءة والمعرفة، (٢٣٧)، ٣٢٥-٣٤٤.

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. (٢٠٢٠). المعجم الموحد لمصطلحات المناهج وطرق التدريس. مكتب تنسيق التعريب - الرباط.

المنصة الوطنية الموحدة (٢٠١٩م) رئاسة المملكة لمجموعة العشرين .
https://www.my.gov.sa/wps/portal/snp/pages/TheSaudiG20Presidency

المراجع الاجنبية:

Abu Zina, Farid Kamel. (2011). School Mathematics Curricula and Teaching. Dar Haneen for Publishing and Distribution.

Afaneh, Izzo; Al-Ser; Khaled; Ahmed, Mounir; Al-Khaznadar, Naila. (2012). Strategies for Teaching Mathematics in General Education Stages. Amman: Dar Al-Thakafah.

Al-Dahshan, Jamal Ali Khalil. (2020). The Future of Education after the Corona Pandemic, Forward-Looking Scenarios. The International Journal of Research in Educational Sciences) 3 (4).

Al-Far, Ibrahim Abdel Wakeel, and Shaheen, Yasmine Mohamed. (2019). The Effectiveness of Interactive Chatbots to Acquire and Retain Mathematical Concepts for Grade One Students. Educational Technology - Studies and Research, (38), 541-571.

Al-Ghamdi, Hanan Ali Ahmed. (2011, February 21-24). Principles of Educational designs for E-Learning in Light of Connectivism Theory. International Conference on E-Learning and Distance Education.

Al-Laqani, Ahmed; and Ali, Al-Jamal. (2003). Dictionary of Educational Terms in Curricula and Teaching Methods, World of Books.

Al-Salouli, Hashem. (2017). Common Errors in Mathematical Concepts among Third-Grade Intermediate Students in Hofuf City and the Role of Mathematics

Teachers in addressing them. The Arab Journal of Educational and Social Studies, (11), 59-96.

Al-Salouli, Misfer Saud. (2013). An Investigation of Conceptual Knowledge Related to differential Calculus Issues among Secondary School Mathematics Teachers. Education and Psychology Letter, (40), 41-57.

Al-Zahrani, Muhammad Salem. (1435). The level of Conceptual and Procedural Knowledge of Mathematics among Elementary Stage Students. [Unpublished Master's Thesis, Umm Al-Qura University]. Umm Al Qura University.

Arab League Educational, Cultural and Scientific Organization. (2020). Unified Dictionary of Curriculum and Instruction Terms. Arabization Coordination Office - Rabat.

Badawi, Ramadan Massad. (2003). Strategies of Teaching and Evaluating Mathematics Learning. Dar Al-Fikr.

Chandrappa, P. K. (2018). Connectivism as a Learning Theory for The Digital Age. *Adhyayan: A Journal of Management Sciences*، *8*(1), 37–47.

Clara, M., & Barbera, E. (2014). Three problems with the connectivist conception of learning. *Journal of Computer Assisted Learning*، 30(3), 197-206.

Couros, A. (2010). *Developing Personal Learning Networks for Open and Social Learning*. http://www.aupress.ca/books/120177/ebook/06_Veletsianos_2010-

Darrow, S. (2009). *Connectivism Learning Theory: Instructional Tools for College Courses. M. A. Thesis*، *Western Connecticut State University*. fromhttp://library.wcsu.edu/dspace/bitstream/0/487/1/Darrow،+Suzanne_ +Connectivism +Learning+Theory_Instructional+Tools+for+College+Courses.pdf.

Devaney, J., Shimshon, G., Rascoff, M., & Maggioncalda, J. (2020). *Higher Ed Needs a Term Plan for Virtual Learning*، *Harvard Business Review*. From: http: org/2020/05/higher-ed-needs-a-long-term-plan-for-virtual-learning.

Gerges, Marian Milad Mansour. (2016). The Effectiveness of a Program Based on Connectivism Theory Using Some Interactive Google Applications in Developing Some Digital Skills and Engaging in Learning among Students of the Faculty of Education, Assiut University. Arab Studies in Education and Psychology: The Arab Educators Association,(70),109 - 144. http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/760723

Hassab Allah, Mohamed Abdel Halim. (2020). The Development of Mathematical Concepts for Kindergarten Child (7th edition). Dar Al-Masila.

Homanova, Z., Prextova, T., & Klubal, L. (2018. Jan 177–184). Connectivism in Elementary School Instruction. Proceedings of the European Conference on E-Learning.

Jirasatjanukul, K., & Jeerungsuwan. N. (2018). The Design of an Instructional Model Based on Connectivism and Constructivism to Create Innovation in Real World Experience. *International Education Studies*، *11* (3), 12–17.

Johansson, J., Contero, M., Company, P., & Elgh, F. (2018). Supporting connectivism in knowledge-based engineering with graph theory، filtering techniques and model quality assurance. *Advanced Engineering Informatics*، *38*، 252–263.

Kathleen, Dunaway. (2011). Connectivism: Learning theory and pedagogical practice for networked information landscapes, *Reference Services Review*,*39* (4) 675-685. https://doi.org/10.1108/00907321111186686.

Khafaga, Mai El-Sayed Abdel-Shafi. (2020). The effectiveness of a Program Based on the Techniques of Connectivism Theory to Reduce the Severity of Implicit Bias and to Develop the Arithmetic Sense among Students with "Dyscalculia", Journal of the College of Education in Psychological Sciences: Ain Shams University, 44 (3), 137 - 224.

Khalil Ibrahim; Hashemi, Abdel Hamid; Al-Maliki, Mufreh; and Nazir, Muhammad. (2021). The Effect of a Proposed Teaching Model in Light of Ausubel's Theory on Developing Mathematical Achievement and Conceptual Comprehension among Grade Four Students. Journal of the Islamic University of Educational and Psychological Studies, 29 (1), 378-398.

Khamis, Mohamed Attia. (2012). Connectionism Theory. Journal of the Egyptian Society for Educational Technology, 22(4), 1-4.

Kultawanich, K., Koraneekij, P., & Na-Songkhla. J. (2015) A Proposed Model of Connectivism Learning Using Cloud-based Virtual Classroom to Enhance Information Literacy and Information Literacy Self-efficacy for Undergraduate Students. *In Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 87-92.

Mohamed, Mahmoud Youssef; and Mina, Fayez Murad; Abdel Samie, Azza Muhammad. (2021). A Proposed Curriculum in Mathematics for the Preparatory Stage in Light of Post-Modernism and its Effectiveness in Developing Mathematical Concepts. Journal of Reading and Knowledge, (237), 325-344.

Mohammed, Rawda Ahmed; and Youssef, Fayza Ahmed. (2020). The Effectiveness of a Website Based on Self-Learning to Develop Some Mathematical Concepts for a Pre-School Child. Journal of Education, 3 (186), 309-338.

Morras, Sobrino. (2014). Aportaciones del conectivismo como modelo pedagógico post-constructivista / Contributions of connectivism as a post-constructivist pedagogy. *Propuesta Educativa*، *42*، 39–48.

Muhammad, Hanafi Ismail. (2017). Teaching and Learning Mathematics through Unconventional Methods. Al-Rushd Library.

Siemens, G. (2004 b). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age، in Elearnspace. Disponible en: http://www.elearnspace.org/ Articles/connectivism.

Siemens، G. (2004 a). Learning development cycle: Bridging learning design & modern knowledge needs. elearnspace.org. Retrieved September 1، 2010 from http://www.elearnspace.org/Articles/ldc.htm.

Sitti, S., Sopeerak, S., & Sompong. N. (2013). Development of Instructional Model based on Connectivism Learning Theory to Enhance Problem-solving Skill

in ICT for Daily Life of Higher Education Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*، *103*, 315–322.

WijarnPanich. (2012). Pathway of learning for student in 21st century. Bangkok: Sodsri -Saritwong.

Zeilai, Ahmed Abdullah. (2013). The level of Comprehension of Algebraic Concepts among Intermediate Stage Students. [Unpublished Master's Thesis, Umm Al-Qura University]. Umm Al Qura University.

درجة اسهام البرامج التدريبية الإلكترونية عن بعد في التنمية المهنية للمعلمين من وجهة نظرهم في ظل جائحة كورونا (COVID-19) في محافظة ينبع

أ. سعد سليم مسلم الجهني
تعليم ينبع



مستخلص البحث:

هدف البحث للتعرف على درجة إسهام برامج التدريب الإلكتروني عن بعد في التنمية المهنية للمعلمين من وجهة نظرهم في ظل جائحة كورونا COVID-19، والكشف عن أثر بعض المتغيرات في تقديرات المعلمين.

وتم استخدام المنهج الوصفي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين الذين حضروا برامج التدريب الإلكتروني عن بعد، والبالغ عددهم (٦٣٩) معلم، استجاب منهم (٢٥١) معلم، ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحث استبانة إلكترونية مكونة من (٢١) عبارة، تم التحقق من صدقها وثباتها، وتوزيعها إلكترونياً، ثم تحليل البينات من خلال برنامج (SPSS).

وأظهرت النتائج أن برامج التدريب الإلكتروني عن بعد تناسب قدرات وامكانيات المعلمين وتثير دافعيتهم نحو التعلم، مع مراعاتها للاحتياجات التدريبية والخبرات السابقة بدرجة كبيرة، وأن هناك حاجة إلى تطوير برامج التدريب الإلكتروني عن بعد، من حيث إضافة أدوات و أنواع تقويم مختلفة، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في استجابات أفراد العينة عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) تعزى لمتغير عدد البرامج التدريبية لصالح الحاصلين على عدد برامج (من ٥ – ٦) و (٧ فأكثر)، كما لا توجد فروق دالة إحصائية في استجابات أفراد العينة عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) تعزى لمتغير الخبرة.

وفي ضوء النتائج، أوصت الدراسة بعمل المعهد الوطني للتطوير المهني على تطوير البرامج التدريبية لتواكب متطلبات التدريب الإلكتروني عن بعد.

الكلمات المفتاحية: برامج التدريب الإلكتروني عن بعد ، التنمية المهنية للمعلمين ، جائحة كورونا COVID-19



Abstract

The study aimed to identify the degree of contribution of remote e-training programs to the professional development of teachers from their point of view in light of the COVID-19 pandemic, and to reveal the impact of some variables on teachers' estimates.

The descriptive approach was used, and the study population consisted of all the teachers who attended the e-training programs at a distance, and their number was (639) teachers, of whom (251) teachers responded. Its validity, reliability, electronic distribution, and then the analysis of the evidence through the (SPSS) program.

The results showed that the distance e-training programs suit the capabilities and capabilities of teachers and raise their motivation towards learning, taking into account the training needs and previous experiences to a large extent, and that there is a need to develop remote e-training programs, in terms of adding different tools and types of assessment, and the results also showed that there are differences Statistical function in the responses of the sample members at the significance level (0.05) due to the variable number of training programs in favor of the recipients of the number of programs (from 5-6) and (7 or more), and there are no statistically significant differences in the responses of the sample members at the significance level (0.05) due to the variable of experience.

In light of the results, the study recommended the work of the National Institute for Professional Development to develop training programs to keep pace with the requirements of distance e-training

مقدمة البحث:

يشهد العالم حالة استنفار لمواجهة تفشي فيروس كورونا (COVID-19)ليصبح هذا الفيروس جائحة عالمية تهدد البشرية كما صنفته منظمة الصحة العالمية (WHO) بعد انتشاره في 117 دولة حتى الان.

وتعتبر المملكة العربية السعودية من أوائل الدول التي قامت بإجراءات احترازية استباقية للوقاية من جائحة كورونا الجديد للحد من انتشاره، وتقوم هذه الإجراءات الاستباقية على مبدأ التباعد الاجتماعي، الذي أدى بالضرورة للتغير في شكل تقديم الخدمات من الاتصال المباشر إلى الاتصال عن بعد عبر مستحدثات التقنية، فسعت جميع القطاعات الحكومية بتوجيه من القيادة الرشيدة لتقديم خدماتها عن بعد تسهيلاً للمواطن والمقيم وحفاضاً على الصحة العامة.

حيث أعلنت وزارة التعليم أنه وفقاً للإجراءات الوقائية والاحترازية الموصى بها من قبل الجهات الصحية المختصة في المملكة العربية السعودية، وذلك في إطار جهودها الحثيثة للسيطرة على فيروس كورونا الجديد ومنع دخوله و انتشاره، وحرصاً على حماية الطلاب والهيئة التعليمية والإدارية في التعليم العام والجامعي، فقد تقرر تعليق الدراسة اعتباراً من يوم الاثنين 14/ 7 / 1441هـ ، كما وجه وزير التعليم بتفعيل المدارس الافتراضية والتعليم عن بعد بما يضمن استمرار العملية التعليمية بفاعلية وجودة. (وزارة التعليم، 2020)

وإشارة إلى توجهات القيادة الرشيدة بتكامل الجهود الحكومية في التنسيق والمتابعة لمنع تفشي فيروس كورونا الجديد، يسخر المعهد الوطني للتطوير المهني التعليمي كافة الامكانيات البشرية والفنية لتنفيذ برامج التطوير المهني لشاغلي الوظائف التعليمية، وذلك باستخدام المنصات الالكترونية للتدريب عن بعد لتقديم دورات على مدار اليوم في كافة مناطق المملكة لاستمرار عملية التعلم والتطوير والتدريب عن بعد. (المعهد الوطني للتطوير المهني للمعلمين،2020)

وتشير نتائج دراسات :(Atar ،2007 ؛ Gray & Smth ،2012 ؛ Hutchison & Colwell ،2012 ؛ الزايد وعمر،2016 ؛ أبو سلطان و أبو عسكر، 2017) إلى أن تدريب

المعلمين من خلال الانترنت يحقق أهداف التدريب التقليدي، ويتميز عنه بالمرونة، فأدوات التواصل الاجتماعي على الانترنت توفر إمكانات غير مسبوقة لتبادل الخبرات والأفكار، والتعاون بين المهنيين المشغولين، ومحدودي الوقت، مما جعلها وسيلة فاعلة لدعم تطوير المعلمين الجدد، والتطوير المهني المستمر، بما في ذلك تشارك ونشر الممارسات الجيدة بطرق تتجاوز حدود المدارس والتخصصات، وتدعمهم بطرق ليست متاحة في نماذج التدريب التقليدية.

وفي ضوء ما سبق جاءت هذه الدراسة للتعرف على درجة اسهام البرامج التدريبية الإلكترونية عن بعد في التنمية المهنية للمعلمين من وجهة نظرهم في ظل جائحة كورونا الجديد COVID-19.

مشكلة البحث:

يعد التطوير المهني للمعلم أحد الأدوار الرئيسة التي تعمل عليها المؤسسات التعليمية على مستوى العالم باعتبار دوره المحوري في جودة التعليم وتحسين مخرجاته، ولمواكبة التوجهات الحديثة التي تشهدها المملكة العربية السعودية لتحقيق رؤية 2030.

وفي ظل جائحة كورنا التي تلقي بظلالها على العالم، أثر التباعد الاجتماعي على التعليم في كافة مستوياته، وسيستمر في ذلك لعدة أشهر على الأقل، مما حدى بقادة التعليم في المملكة العربية السعودية لاتخاذ خطوات فورية لوضع خطط واستراتيجيات حيز التنفيذ، لتخفف من الاثار المترتبة من هذه الجائحة على التعليم، وكانت احدى هذه الاستراتيجيات مبادرة " التعلم عن بعد" التي أطلقها المعهد الوطني للتطوير المهني للمعلمين.

ويشدد تقرير منظمة اليونسكو (2020) على عدم استعداد المعلمين لهذه المرحلة، حيث يشير إلى أن 50٪ من المعلمين لم يكن لديهم الوسائل اللازمة التي تمكنهم من دعم التعليم عن بعد وأنهم غير قادرين على مواجهة هذا الحدث المفاجئ، و أنه من الضروري تسهيل التعاون المهني والتعلم بين المعلمين، وتزويدهم بالأدوات للوصول إلى الموارد ومنصات التدريب عبر الإنترنت، حتى يتمكنوا من مواكبة التحديات سريعة التطور والاستجابات التعليمية والاجتماعية المطلوبة، بحيث يمكنهم من دعم تعلم طلابهم بأي طريقة ملائمة عبر الإنترنت.

و أكد المشرف العام على أن المعهد لديه خطط تتواكب مع الوضع الراهن لاستمرارية التطوير المهني ودعم المعلمين والمعلمات كلما دعت الحاجة والضرورة، مما يستوجب خيار استراتيجي لا غنى عنه لتطوير منظومة التعلم من خلال التدريب الإلكتروني عن بعد (المعهد الوطني للتطوير المهني للمعلمين، 2020).

ويشير الشايع (2020) إلى أهمية تقويم التطوير المهني والمبادرات المجتمعية التي قدمتها المؤسسات التعليمية المختلفة وشهدت إقبالاً واسعاً عليها، ومحاولة تقصي أثرها واستمرارها بعد زوال هذه الجائحة.

واستناداً إلى أهمية التطوير المهني للمعلمين وما قدمه المعهد الوطني للتطوير المهني للمعلمين من برامج تدريبية عن بعد في ظل جائحة كورونا، تتحدد مشكلة الدراسة في التعرف على درجة اسهام البرامج التدريبية الإلكترونية عن بعد في التنمية المهنية للمعلمين من وجهة نظرهم في ظل جائحة كورونا الجديد COVID-19.

أسئلة البحث

سعى البحث للإجابة على السؤال الرئيس التالي: ما درجة اسهام البرامج التدريبية الإلكترونية عن بعد في التنمية المهنية للمعلمين من وجهة نظرهم في ظل جائحة كورونا الجديد COVID-19؟ من خلال الإجابة على الأسئلة التالية:

١. ما و اقع تلبية البرامج التدريبية الإلكترونية عن بعد للاحتياجات التدريبية للمعلمين من وجهة نظرهم؟
٢. ما متطلبات تطوير البرامج التدريبية الإلكترونية عن بعد للتنمية المهنية للمعلمين من وجهة نظرهم؟

٣. هل توجد فروق ذات دلالات إحصائية في استجابات أفراد العينة لدرجة اسهام البرامج التدريبية الإلكترونية عن بعد في التنمية المهنية للمعلمين تعزى لسنوات الخبرة؟
٤. هل توجد فروق ذات دلالات إحصائية في استجابات أفراد العينة لدرجة اسهام البرامج التدريبية الإلكترونية عن بعد في التنمية المهنية للمعلمين تعزى لعدد البرامج التدريبية خلال فترة تعليق الدراسة؟

أهداف البحث:

هدف البحث الى:

١. التعرف على و اقع تلبية البرامج التدريبية الإلكترونية عن بعد للاحتياجات التدريبية للمعلمين من وجهة نظرهم.
٢. التعرف على متطلبات تطوير البرامج التدريبية الإلكترونية عن بعد للتنمية المهنية للمعلمين من وجهة نظرهم.
٣. الكشف عن أثر متغير الخبرة في تقديرات المعلمين لدرجة إسهام برامج التدريب الإلكتروني عن بعد في التنمية المهنية.
٤. الكشف عن أثر متغير عدد البرامج التدريبية التي تم الحصول عليها خلال فترة تعليق الدراسة في تقديرات المعلمين لدرجة إسهام برامج التدريب الإلكتروني عن بعد في التنمية المهنية.

أهمية البحث:

تتحدد أهمية البحث في:

الاهمية النظرية:

حسب اطلاع الباحث في بعض مصادر المعلومات فإن هذه الدراسة تمثل:

١. إثراء للبحث التربوي العربي في مجال التدريب الإلكتروني عن بعد ودوره في النمو المهني للمعلمين.
٢. اتفاق مع توجه وزارة التعليم لتحقيق رؤية 2030 من خلال التطوير النوعي للتعليم بتفعيل التعليم الالكتروني، ومجتمعات التعلم الافتراضية.

الاهمية العملية:

حسب اطلاع الباحث في بعض مصادر المعلومات فإن هذه الدراسة ربما:

١. تستفيد من هذه الدراسة عدد من الجهات كوزارة التعليم، والمعهد الوطني للتطوير المهني للمعلمين، ومراكز التدريب التربوي.
٢. تقدم حل لبعض المشاكل الخاصة بالتطوير المهني للمعلمين.

حدود البحث:

الحدود الموضوعية: اقتصر البحث على درجة اسهام البرامج التدريبية الإلكترونية عن بعد في التنمية المهنية للمعلمين من وجهة نظرهم في ظل جائحة كورونا COVID-19"

الحدود المكانية: طبقت هذا البحث في إدارة التعليم بمحافظة ينبع.

الحدود البشرية: اقتصر الحدود البشرية على المعلمين الملتحقين بالبرامج التدريبية الإلكترونية عن بعد.

الحدود الزمانية: طبقت هذا البحث في شهر شوال من العام 1441هـ.

مصطلحات البحث:

التدريب الالكتروني عن بعد: "هو ما تقوم به المؤسسات التدريبية من تصميم إلكتروني لمحتوى تدريبي يعرض على المتدربين باستخدام الانترنت، ويسمح هذا النمط للمتدربين الاتصال من منازلهم ومتابعة تدريبهم وفق جداول زمنية محددة"(الخليفة و مطاوع، 251:2018).

ويعرف إجرائياً: بأنه العملية التدريبية التي تتم في بيئة تفاعلية افتراضية باستخدام التطبيقات المعتمدة على تقنية الحاسب والهواتف الذكية لتمكين المعلم من بلوغ أهداف العملية التدريبية دون التقيد بحدود مكانية، والتي تمت من قبل قسم التدريب والابتعاث في تعليم ينبع خلال فترة توقف الدراسة الحضورية بسبب جائحة كورونا.

التنمية المهنية: "هي تلك الجهود المقصودة التي تقوم بها المؤسسات التعليمية لتنمية العاملين بها مهنياً بما يمكنهم من تحقيق أهداف مؤسساتهم، وهي عملية مستمرة ومنظمة وهادفة للانتقال بالعاملين إلى مستوى أفضل بشرط توافر القدرة والرغبة" (كردي، 2010: 17)

وتعرف إجرائياً: بأنها عملية موجهة ومستمرة ومنظمة، تهدف إلى تطوير أداء المعلم، لتمكنه من تحقيق أهداف التعليم في المملكة العربية السعودية، والتي تم قياسها من خلال استجابات أفراد العينة لواقع تلبية البرامج التدريبية الإلكترونية عن بعد للاحتياجات التدريبية.

الإطار النظري:

لقد أدى نظام التدريب الالكتروني عن بعد في تغيير منظومة التدريب على مستوى العالم، وقدم مساهمات كبيرة في تنمية الموارد البشرية، فلم يصبح تحصيل المعرفة هدفاً في حد ذاتها، بل الأهم من ذلك هو الوصول إلى مصادر المعرفة وكيفية استخدامها وتوظيفها في حل المشكلات المجتمعية ورفع قدرات أفراده.

وتقوم فلسفة التدريب الالكتروني عن بعد على أساس توفير فرص التدريب لكل من يريد في الوقت والمكان الذي يريد دون التقيد بالطرق والأساليب التقليدية في العملية التدريبية، ومن المبادئ التي تقوم عليها فلسفة التدريب عن بعد ما يلي (العريني، 2014):

- اتاحة الفرصة التدريبية للراغبين دون قيود.
- تنظيم موضوعات البرامج التدريبية وأساليب التقويم حسب ظروف وقدرات المتدربين.
- المرونة في التعامل مع أطراف العملية التدريبية لتخطي المشكلات التي قد تنشأ من النظام أو العاملين عليه.
- استقلالية المتدربين وحريتهم في اختيار أساليب التدرب والوسائط وطرق التواصل.

- تصميم البرامج التدريبية بما يتناسب والحاجة الفعلية للمتدربين.
- المساعدة على تحسين نظام التدريب التقليدي في مجالات البرامج الدراسية والتنمية المهنية.

مفهوم التدريب الالكتروني عن بعد:

تناولت الدراسات والجهات المسؤولة عن التدريب موضوع التدريب الإلكتروني عن بعد بالتعريفات التالية:

تعرف الر ابطة الامريكية للتعليم عن بعد (United States Distance Learning Association (USDLA)) التدريب عن بعد الكترونيًا أنه الحصول على المعرفة والمهارات من خلال وسائط معلوماتية تعليمية عبر التقنية وأشكال التدريب الأخرى، بحيث يكون المتدرب غير متواجد جغر افياً في مقر التدريب.

وعرف الكردي (٢٠١٠) التدريب الالكتروني بأنه: العملية التي يتم فيها تهيئة بيئة تفاعلية غنية بالتطبيقات المعتمدة على تقنية الحاسب الآلي وشبكاته ووسائطه المتعددة، التي تُمكن المتدرب من بلوغ أهداف العملية التدريبية من خلال تفاعله مع مصادرها، وذلك في أقصر وقت ممكن، وبأقل جهد مبذول، وبأعلى مستويات الجودة من دون تقيد بحدود المكان والزمان.

ويعرفه السعيد (٢٠١١) بأنه: نظام تدريب نشط Active Training غير تقليدي يعتمد على استخدام مو اقع شبكة الإنترنت لتوصيل المعلومات للمتدرب والاستفادة من العملية التدريبية بكافة جو انبها دون الانتقال إلى موقع التدريب ودون وجود المدرب والمتدربين في نفس الحيز المكاني مع تحقيق التفاعل ثلاثي الإبعاد (المحتوى التدريبي الرقمي- المتدربين – المدرب والمتدربين) وإدارة العملية التدريبية بأسرع وقت و أقل تكلفة.

وعرف فتح الله (2014) التدريب الإلكتروني بأنه: عبارة عن تقديم البرامج التدريبية والتعليمية عبر وسائط إلكترونية متنوعة، تشمل الأقراص المدمجة وشبكة الانترنت بأسلوب متزامن أو غير متزامن، وباعتماد مبدأ التدريب الذاتي، أو التدريب بمساعدة مدرب.

ومن خلال ما سبق نجد أن التعريفات للتدريب الالكتروني عن بعد تشترك في مجموعة من الخصائص يمكن تحديدها في:

١. التباعد الاجتماعي بين المدرب والمتدربين أنفسهم.
٢. التدريب مخطط وليس عشو ائياً.
٣. استخدام الوسائط التكنولوجية المتنوعة وشبكات الإنترنت.
٤. تلبية الاحتياجات التدريبية للمتدربين.
٥. التفاعل النشط بين المدرب والمتدربين.

ويمكن تعريف التدريب الإلكتروني عن بعد بأنه: ذلك النوع من التدريب المخطط له والذي يهدف إلى تلبية الاحتياجات التدريبية للمعلمين، عن طريق استخدام الوسائط التكنولوجية المتنوعة وشبكات الإنترنت مع التباعد الاجتماعي بين المدرب والمتدربين، ويكون فيه تفاعل نشط بينهما.

أهداف التدريب الالكتروني عن بعد:

يهدف التدريب الالكتروني عن بعد إلى ما يلي (الحمادي، 2010 ؛ الجهني،2016):

١. إتاحة فرص تدريبية لمن فاتهم التدريب لأسباب عديدة قد تكون جغرافية أو اقتصادية أو اجتماعية.
٢. إيجاد الظروف التدريبية التعليمية الملائمة التي تناسب حاجات المتدربين.
٣. تحقيق مفهوم جديد للتربية يتلاءم مع الانفجار المعرفي والثورة العلمية والتقنية التي نعيشها في العصر الحالي.
٤. إتاحة الفرصة لبعض الأفراد الذين يرغبون في تغيير أو تطوير مهنهم التي يزاولونها.
٥. يتيح الفرصة للعاملين للتدريب على كل ما هو حديث دون الانقطاع عن أعمالهم.
٦. إتاحة الفرصة أمام بعض الطلبة من ذوي الظروف الخاصة التي تحول ظروفهم عن مواصلة تدريبهم.
٧. تخفيف الضغط عن مراكز ومعاهد التدريب.
٨. خفض تكلفة تأهيل المتدرب مقارنة بتكلفة التدريب المباشر.

وما يمكن أن يضاف من أهداف لما سبق، هو استمرار التنمية المهنية للمعلمين مما يدفع لفتح آفاق جديدة للتنمية المهنية، وتكون هذه البيئات أكثر إثارة للاهتمام، وأكثر تحفيزاً ودافعية، كما يمنح للمتدرب الخصوصية في التعلم فتزيد فرصه للتعلم من خلال التجربة والخطاء دون الشعور بالخجل.

مبررات استخدام التدريب الالكتروني عن بعد:

ما نعيشه في هذه الفترة الحرجة من انتشار جائحة كورونا، والاخذ بالتدابير الوقائية الموصى بها بضرورة التباعد الاجتماعي من أدعى المبررات لاستخدام التدريب عن بعد.

وتشير الزهراني (2020) لجهود اليونسكو في ظل هذه الجائحة، حيث تعمل اليونسكو على تشجيع شمولية المعلومة والتقنيات المتجددة وتهدف المنظمة إلى جانب تفعيل التعليم عن بعد إلى التأكيد على خاصية النفاذ للمعلومة وضمان الوصول إلى المصادر التعليمية المفتوحة وهو من أهم الأشياء في التعليم عن بعد، وذلك بعد ما أبرزت أزمة فيروس كورونا أهمية دور التعليم عن بعد وكيف أصبح منهجية إجبارية لمواجهة انعكاسات هذه الأزمة.

ويذكر كل من:(الموسى،2010؛ الزنبقي،2011؛ الموزان،2015) مجموعة من المبررات للتدريب الالكتروني عن بعد منها:

١. التطور المعرفي والتقدم التقني، وأهمية إعداد وتهيئة الأفراد للتعامل مع معطيات العولمة من خلال التعلم المستمر.
٢. الزيادة في أعداد المتدربين ومحاولة توفير فرص تدريبية كافية ومتناسبة مع هذه الزيادة.
٣. التقدم في عمليات الاتصال وتطور التقنيات الرقمية وضرورة توظيفها في عمليات التدريب.
٤. عدم التوازن الجغرافي للمؤسسات التدريبية و افتقار بعض المناطق لوجودها.
٥. انشغال بعض الأفراد بأعمال ومسؤوليات في أوقات محددة تحول دون انضمامهم للبرامج التدريبية التقليدية.

أنواع برامج التدريب الإلكتروني عن بعد:

يتحدد التدريب الإلكتروني عن بعد في ثلاثة أنواع كما يشير إليها كل من:(المطيري،2012؛ الموزان2015):

١. المتزامن: يتم في الوقت الفعلي للتدريب بتواصل مباشر بوجود المتدربين وقيادة المدربين.
٢. غير المتزامن: ليس بالضرورة أن يتواجد المتدربين والمدربين بنفس الوقت ولا المكان.
٣. المتمازج أو المدمج: وهو من أحدث الأنواع ويجمع بين مزايا التدريب التقليدي والتدريب الإلكتروني.

وتشير بعض الدراسات كدراسة (الموسى،2010؛ الزنبقي،2011؛ الموزان،2015) إلى أن التدريب المتمازج أو المدمج هو أفضل الأنواع التدريبية الإلكترونية عن بعد، غير أن تفضيل نوع عن أخر يرجع لاعتبارات عدة من أهمها فقه الواقع، فنحن نعيش أزمة جائحة كورونا فلاشك أن التدريب المدمج سيكون أقل الأنواع السابقة، وبذلك يكون التدريب المتزامن أفضل هذه الأنواع، يليه غير المتزامن.

التوجهات المستقبلية لتطوير برامج التدريب الإلكتروني عن بعد:

١. المزج الكامل والتنوع في أدوات وأساليب التدريب.
٢. مواكبة التعقيد المتزايد في أدوات تصميم البرامج الإلكترونية.
٣. انتقال القيادة إلى فريق نظم المعلومات.
٤. تعاظم الاهتمام بمراكز التدريب المؤسسي.
٥. زيادة الانتاجية وترشيد التكلفة.
٦. التنوع والتفاوت في مستويات المتدربين لاستخدام برامج التدريب الإلكتروني عن بعد.
٧. خلق ونشر مناخ التعلم المستمر.
٨. التحديث والتطوير المستمر للبرامج التدريبية، وفق عناصر الجودة الشاملة في التدريب. (خوج،2017)

ويشير الثبيتي (2018) إلى أن تطوير برامج التدريب الإلكتروني عن بعد مرتبطة بتصميم البرامج وتكاملها وضمان التفاعل بين المدرب والمتدربين وتحقيق أهداف التدريب المطلوبة، مما يكون له تأثير في إيجاد طرق واستراتيجيات تضمن تحقيق الكفاءة والفعالية المطلوبة.

التدريب الإلكتروني عن بعد للمعلمين في ظل جائحة كورونا الجديد في المملكة العربية السعودية:

قدم المعهد الوطني للتطوير المهني للمعلمين حزماً من البرامج التدريبية الإلكترونية عن بعد استهدفت المعلمين والقيادات المدرسية والإشرافية على حد سواء، مع ما يمر به العالم والمملكة العربية السعودية خلال هذه الفترة من مواجهة جائحة كورونا الجديد، وكانت هذه الحزم على النحو الآتي (المعهد الوطني للتطوير المهني للمعلمين،2020):

المرحلة الأولى:

تم الشروع في مبادرة التعليم عن بعد في ثلاث مناطق تعليمية (جدة و مكة المكرمة و المنطقة الشرقية) حيث بلغ عدد المشاهدات على منصة التدريب عن بعد(17) الف مشاهدة تقريباً، كما وجه

المشرف العام على المعهد بزيادة عدد البرامج التدريبية نظراً للإقبال الكبير من شاغلي وشاغلات الوظائف التعليمية من جميع مناطق ومحافظات المملكة على التدريب، وحث إدارات التطوير المهني في المناطق لتفعيل شراكاتهم مع الجامعات والكليات في مناطقهم لتفعيل برامج التدريب الإلكتروني عن بعد وكذلك تنوع البرامج التدريبية.

وفي إحصائية المرحلة الأولى بلغ عدد البرامج التدريبية (154) برنامجاً وبلغ عدد المتدربين (48234) متدرباً ومتدربة.

المرحلة الثانية:

تم التخطيط لتوسيع دائرة التدريب والتطوير بطرح المرحلة الثانية للمبادرة في الفترة من: 12 – 23/ 8 / 1441هـ بمشاركة إدارات التطوير المهني التعليمية ذات الاستعداد في جميع المناطق التعليمية وفتح المجال لمشاركة المشرفين والمشرفات من الإدارات التعليمية والجامعات في التدريب، وبلغ عدد البرامج التدريبية المتاحة للتسجيل خلال المرحلة الثانية (512) برنامجاً، بمشاركة (63) إدارة تدريب(بنين – بنات) من مختلف مناطق ومحافظات المملكة، وهذه البرامج تم طرحها عبر منصة التطوير المهني التعليمي الإلكتروني للتسجيل فيها وقد بلغ عدد المسجلين (98359) متدرباً ومتدربة حتى تاريخ 16 / 8 /1441هـ ليصبح عدد شاغلي وشاغلات الوظائف التعليمية المسجلين في البرامج التدريبية للمرحلتين (146593).

الدراسات السابقة:

تنوعت الدراسات التي تناولت التدريب الإلكتروني عن بعد واختلفت أهدافها ومنهجيتها وأدواتها ومن تلك الدراسات ما يلي:

دراسة المطيري(2012م) هدفت الدراسة للتعرف على متطلبات التدريب الإلكتروني ومعوقاته في مراكز التدريب التربوي بمدينة الرياض من وجهة نظر المدربين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وبتطبيق أداة الدراسة المتمثلة بالاستبانة على (115) مدرباً تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وخلصت الدراسة لجملة من النتائج من أبرزها موافقة عينة الدراسة بشدة على متطلبات التدريب الإلكتروني، وموافقتهم على معوقات تطبيق التدريب الإلكتروني، واوصت الدراسة بضرورة مواجهة المعوقات وتحقيق متطلبات التدريب الإلكتروني.

دراسة الزهراني(٢٠١٣م) هدفت الدراسة للكشف عن أثر برنامج تدريبي عن بعد لتطوير أداء مديري المدارس في ضوء كفايات تكنولوجيا التعليم، وقد تكونت عينة الدراسة من (٦٤) مديراً، وباستخدام المنهج الصفي طبقت عليهم استبانة لتحديد الكفايات اللازمة للتدريب، وباستخدام المنهج شبه التجريبي، تم تقسيم العينة عشوائياً إلى مجموعتين لبيان أثر البرنامج، وأظهرت نتائج الدراسة أثر فعال لاستخدام برنامج تدريبي عن بعد لتطوير أداء مديري المدارس، كما وجدت فروق ذات دلالات إحصائية تعزي لمتغيري الدورات التدريبية وسنوات الخبرة لصالح الحاصلين لعدد البرامج التدريبية الأكثر وذوي الخبرة الكبيرة.

دراسة العريني (2014م) هدفت للتعرف على مدى إمكانية تطبيق التدريب عن بعد على معلمات المرحلة الثانوية من وجهة نظر المدربات والمتدربات بمنطقة الرياض، و اتبعت الدراسة المنهج الوصفي

وتكونت العينة من (50) معلمة و(16) مدربة، وتم استخدام الاستبيان كأداة لجمع البيانات اللازمة للإجابة على أسئلة الدراسة، وكان من أبرز نتائج الدراسة وجود استعداد بدرجة كبيرة لتطبيق التدريب عن بعد، كما يتوافر الوعي بمفهوم التدريب عن بعد بدرجة كبيرة جداً، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة من المتدربات حول أهمية التدريب عن بعد وتعزى لمتغير الخبرة لصالح فئة (15-11سنة) و(أكثر من 16سنة).

دراسة الموزان (2015م) هدفت للتعرف على مناسبة استراتيجيات التدريب الإلكتروني المتبعة في التدريب على نظام إدارة التعلم الإلكتروني(Black Board) وأدواته المختلفة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن، وما اكتسبنه من مهارات وقناعات بعد اجتيازهن للبرنامج التدريبي، وتكونت عينة الدراسة من (30) من أعضاء هيئة التدريس، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة تم إعداد استبانة، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان من أهمها حاجة أعضاء هيئة التدريس لمزيد من المهارات على توظيف التدريب الإلكتروني عن بعد، كما أظهرت القناعات الايجابية لتوظيف التدريب الإلكتروني عن بعد.

دراسة الزايد وعمر(2016م) وهدفت هذه الدراسة الى معرفة تأثير برنامج مجتمعات التعلم المهنية على الانترنت في تحسين فهم معلمات العلوم لطبيعة العلم وممارسات تدريسها وتحديد العوامل المؤثرة في فاعلية هذا البرنامج. واستخدم المنهج النوعي بتصميم دراسة الحالة المعتمد على جمع البيانات من مصادر عده، أظهرت الدراسة فاعلية استخدام الأسلوب الصريح من خلال مجتمع التعلم المهني على الانترنت في تحسين فهم المعلمات لجوانب طبيعة العلم المتعلقة بالمعرفة العلمية، والطرق العلمية للاستقصاء، وتحسين فهمهن لممارسات تدريسها. وبينت النتائج ان أكثر جوانب طبيعة العلم تطوراً هي: العلاقة بين النظرية والقوانين العلمية، وتغير المعرفة العلمية، وعدم وجود طريقة علمية واحدة بخطوات محددة وتأثير الذاتية. وبرزت عدة عوامل أثرت في فاعلية البرنامج أهمها: المناقشة والتأمل، وعرض التجارب التدريسية.

دراسة الجهني (2016) وهدفت لمعرفة دور التدريب الإلكتروني عن بعد في تحقيق التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الملك سعود وتقديم تصور لتعميق هذا الدور، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، حيث تكونت عينة الدراسة من (120) عضو هيئة تدريس، وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وقد أظهرت الدراسة عدداً من النتائج من أهمها: أن معظم أفراد العينة يشعرون بالسعادة وينصحون بقية أعضاء هيئة التدريس باستخدام التدريب الإلكتروني عن بعد، كما أن معظم أفراد العينة يعتقد أن نظام التدريب الإلكتروني عن بعد استراتيجية حديثة للتنمية المهنية المستمرة، كما أوصت الدراسة بضرورة نشر ثقافة التدريب الإلكتروني عن بعد وأهميته في التنمية المهنية.

دراسة عبدالحميد(2017م) هدفت هذه الدراسة الى قياس فعالية استخدام برنامج تدريبي باستخدام أدوات الويب ٢.٠ التعليمية للتنمية المهنية لمعلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة في ضوء احتياجاتهن التدريبية لتدريس المناهج المطورة بالسعودية، وتم اعداد استبيان الكتروني لقياس الاحتياجات التدريبية وتم تطبيقه على عينه مكونة من (٢٥) معلمة من معلمات المرحلة المتوسطة وعدد

(٢١) عضو هيئة تدريس مناهج وطرق تدريس الرياضيات وذلك لتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمات وتم اعداد برنامج تدريبي إلكتروني قائم على أدوات الويب ٢.٠ التعليمية، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي بتصميم تجريبي ذو المجموعة الواحدة وتطبيق أدوات القياس القبلي والبعدي وتكونت عينة الدراسة من (٣٤) معلمة من معلمات المرحلة المتوسطة بالزلفي وتكونت أداة الدراسة من اختبار تحصيلي الكتروني وبطاقة ملاحظة وتوصلت نتائج الدراسة الى وجود فرق دال احصائياً عند مستوى٠.٠١ بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لكلاً من الاختبار وبطاقة الملاحظة لصالح التطبيق البعدي وأن هنالك أثر وفاعلية كبيرة لاستخدام البرنامج المقترح عبر أدوات الويب ٢.٠.

دراسة الثبيتي (2018م) هدفت الدراسة للتعرف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية نحو دور التدريب عن بعد في تنمية قدراتهم، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، وقد تكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس الذين التحقوا في برامج تدريبية عن بعد، وتم اختيار عينة عشوائية بلغت (350) عضو هيئة تدريس، وتم تصميم استبانة الكترونية تم توزيعها الكترونياً على عينة الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى أن اتجاهات العينة نحو دور التدريب عن بعد في تنمية قدراتهم نحو البعد الإداري والتنظيمي والمهني والتقني كانت بدرجة عالية، وأن أهم الصعوبات كانت افتقاد التفاعل المطلوب في البرامج التدريبية، وقدمت الدراسة توصيات بتوفير برامج تدريب عن بعد متزامنة وغير متزامنة والمزج بين التدريب التقليدي والتدريب عن بعد.

التعليق على الدراسات السابقة:

تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في أهمية التنمية المهنية للمعلمين باستخدام أدوات ووسائل التدريب الإلكتروني عن بعد ودورها الفعال في ذلك، وتنوعت الدراسات السابقة في استخدام مناهج البحث، فاعتمدت دراسة عبدالحميد (2017) على المنهج التجريبي باستخدام التصميم شبه التجريبي لقياس الفاعلية التدريبة للبرامج الإلكترونية، واعتمدت دراسة المطيري(2012) ودراسة العريني (2014) ودراسة الموزان (2015) ودراسة الجهني (2016) ودراسة الثبيتي (2018) على المنهج الوصفي للتعرف على دور التدريب الإلكتروني عن بعد وإمكانية تطبيقه، واستخدمت دراسة الزهراني (٢٠١٣) المنهجين الوصفي وشبه التجريبي للكشف عن أثر برنامج تدريبي عن بعد، بينما استخدمت دراسة الزايد وعمر (2016) المنهج النوعي بتصميم دراسة الحالة لمعرفة تأثير مجتمعات التعلم المهنية على الانترنت على التنمية المهنية للمعلمات، في حين أن هذه الدراسة استخدمت المنهج الوصفي المسحي لمعرفة درجة اسهام البرامج التدريبية عن بعد في التنمية المهنية للمعلمين من وجهة نظرهم في ظل جائحة كورونا الجديد COVID-19، لذلك ما يميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة هو تناولها لموضوع التدريب الإلكتروني عن بعد في ظل أزمة تعلميه نتجت عن جائحة كورونا.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة: المنهج الوصفي المسحي وقد اختار الباحث هذا المنهج لملاءمته لأهداف الدراسة، ويقصد به:" ذلك النوع من البحوث الذي يتم بواسطة استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة كبيرة منهم، وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها" (العساف، 2012: 179)

مجتمع الدراسة: جميع المعلمين الذين التحقوا بالبرامج التدريبية الإلكترونية عن بعد المقدمة من قسم التدريب التربوي في إدارة تعليم ينبع، والبالغ عددهم (٦٣٩) معلم حسب إفادة قسم التدريب التربوي والابتعاث.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (٢٥١) معلم استجابوا لأداة الدراسة، حيث يعتبر هذا العدد جيد لتمثيل المجتمع السابق بحسب معادلة ستيفن ثامبسون (Steven K. Thompson)التي تتطلب (٢٤٠) من افراد مجتمع الدراسة.

خصائص عينة الدراسة بحسب متغيراتها:

أولاً: **توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغير الخبرة**:

جدول (٢) توزيع أفراد الدراسة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	العدد	النسبة المئوية
أقل من ٥	٧	٢,٨
من ٥ الى أقل من ١٠	١١٦	٤٦,٢
من ١٠ الى أقل من ١٥	٧٤	٢٩,٥
١٥ فأكثر	٥٤	٢١,٥
المجموع	٢٥١	١٠٠,٠

ثانياً: **توزيع عينة البحث تبعاً لمتغير عدد البرامج التدريبية التي حصل عليها المعلم عن بعد**:

جدول (٣)

توزيع أفراد الدراسة تبعاً لمتغير عدد

البرامج التدريبة التي حصلت عليها عن بعد خلال فترة تعليق الدراسة

عدد البرامج	العدد	النسبة المئوية
من ١ - ٢	٥٧	٢٢,٧
من ٣ - ٤	١١٦	٤٦,٢
من ٥ -٦	٥٢	٢٠,٧
٧ فأكثر	٢٦	١٠,٤
المجموع	٢٥١	١٠٠,٠

أداة الدراسة: استخدم الباحث الاستبانة كأداة للدراسة، وذلك لجمع البيانات والمعلومات اللازمة، حيث يعرف عليان وغنيم (2000 :82) الاستبانة بأنها " مجموعة من الأسئلة المكتوبة والتي تعد بقصد الحصول على معلومات أو آراء المبحوثين حول ظاهرة أو موقف معين".

وعليه قام الباحث بتصميم استبانة على مقياس ليكرت (مو افق بشدة، مو افق، غير مو افق ، غير مو افق بشدة) للتعرف على مدى اسهام البرامج التدريبية عن بعد في التنمية المهنية للمعلمين من وجهة

نظرهم في ظل جائحة كورونا "COVID-19" كما تم استخدام التدرج التالي للدلالة على متوسطات استجابات أفراد العينة:

جدول (٤) المتوسط الحسابي ودرجة المو افقة

المتوسط الحسابي	درجة المو افقة
٣ فما فوق	كبيرة
من ٢ الى أقل من ٣	متوسطة
أقل من ٢	قليلة

صدق الأداة: تم التأكد من صدق أداة الدراسة من خلال:

أ. **الصدق الظاهري للأداة** (face validity): حيث تم عرض الاستبانة في صورتها المبدئية على مجموعة من المحكمين، وذلك لبيان مدى مناسبة وشمولية العبارات وارتباطها بالمحور الذي أدرجت تحته، وعلى ضوء توجيهاتهم ومقترحاتهم تم إجراء التعديلات المناسبة، ومن ثم تطبيقها على عينة الدراسة.

ب. **صدق الاتساق الداخلي للأداة**: للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، تم تطبيق الاستبانة على عينة من خارج عينة الدراسة و ايجاد معامل ارتباط بيرسون "Pearson Correlation" لقياس العلاقة بين كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي اليه، وكانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (٥)

معاملات ارتباط عبارات كل محور بالدرجة الكلية له

المحور	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
و اقع تلبية البرامج التدريبية الإلكترونية عن بعد للاحتياجات التدريبية للمعلمين	١	٠,٦٢٣**	٧	٠,٨٠٢**
	٢	٠,٥٦٦**	٨	٠,٧٥٣**
	٣	٠,٦٧٨**	٩	٠,٧٠١**
	٤	٠,٦١٩**	١٠	٠,٧٠٣**
	٥	٠,٦٩٧**	١١	٠,٥٠٥**
	٦	٠,٦٦٣**		
متطلبات تطوير البرامج التدريبية الإلكترونية عن بعد للتنمية المهنية للمعلمين	١	٠,٦٥١**	٧	٠,٦٦٥**
	٢	٠,٥٨٥**	٨	٠,٦٣٠**
	٣	٠,٥٨٤**	٩	٠,٦٥٠**
	٤	٠,٥٧٧**	١٠	٠,٣٥١**
	٥	٠,٧١٦**	١١	٠,٦٣٦**
	٦	٠,٦٤٣**		

** دالة عند (٠,٠١)

يتضح من الجدول (٥) أن جميع معاملات الارتباط بين كل عبارة والمحور المنتمية اليه كانت موجبة ودالة احصائيا عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يدل على أن جميع عبارات الاستبانة كانت صادقة وتقيس الهدف الذي وضعت من أجله.

ثبات الأداة: للتحقق من ثبات الاستبانة تم تطبيق الأداة على عينة من خارج عينة الدراسة وايجاد معامل ثبات الفا كرونباخ لمحاور الاستبانة وكانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (٦)

قيم معاملات الثبات لمحاور الاستبانة

المحور	قيمة معامل ألفا كرونباخ
و اقع تلبية البرامج التدريبية الإلكترونية عن بعد للاحتياجات التدريبية للمعلمين	٠,٨٧٣
متطلبات تطوير البرامج التدريبية الإلكترونية عن بعد للتنمية المهنية للمعلمين	٠,٨١٠

يبين الجدول (٦) قيم معاملات ألفا كرونباخ لمحوري الاستبانة، وهي قيم مرتفعة، مما يطمئن إلى أن الاستبانة تتمتع بقدر مرتفع من الثبات.

نتائج الدراسة:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما واقع تلبية البرامج التدريبية الإلكترونية عن بعد للاحتياجات التدريبية للمعلمين من وجهة نظرهم؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول و اقع تلبية البرامج التدريبية الإلكترونية عن بعد للاحتياجات التدريبية للمعلمين، وكانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (٧)

المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية لاستجابات أفراد العينة

حول و اقع تلبية البرامج التدريبية الإلكترونية عن بعد للاحتياجات التدريبية للمعلمين

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المو افقة	الترتيب
٩	التحاقي بالبرامج كان استثمار لوقتي بما يفيد	٣,٥٤	٠,٥٧٤	كبيرة	١
١٠	أنصح جميع زملائي بالالتحاق بمثل هذه البرامج	٣,٤٣	٠,٦٠٦	كبيرة	٢
٨	لدي الرغبة والحماس لتطبيق ما تعلمته	٣,٢٥	٠,٦٤١	كبيرة	٣

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المو افقة	الترتيب
٧	زادت رغبتي في الالتحاق بمثل هذه البرامج.	٣,٢٤	٠,٦٦٢	كبيرة	٤
١١	يمكن التسجيل بها من خارج الإدارة التعليمية	٣,٢٠	٠,٥٣٩	كبيرة	٥
٢	تناسب قدرات وإمكانات المتدرب التعليمية.	٣,١٢	٠,٥٥٣	كبيرة	٦
٣	تثير دافعية المتدرب نحو التعلم.	٣,١٢	٠,٦٥٢	كبيرة	٧
١	تراعي الخبرات السابقة للمتدرب.	٣,٠٦	٠,٦٦٤	كبيرة	٨
٤	تلبي احتياجات المتدرب.	٣,٠٤	٠,٦٤٧	كبيرة	٩
٥	تناسب خصائص و أنماط المتدربين.	٣,٠٢	٠,٦٦٦	كبيرة	١٠
٦	اشتملت على جميع التخصصات المختلفة.	٢,٤٦	٠,٨٤٥	متوسطة	١١
	المتوسط العام	٣,١٣	٠,٤٢٨	كبيرة	

ويبين الجدول (٧) حصـول اجمالي العبارات على متوسـط حسـابي قيمته (٣,١٣) ودرجة مو افقة كبيرة، وهذا يدل على أن تلبية البرامج التدريبية الإلكترونية عن بعد للاحتياجات التدريبية للمعلمين من وجهة نظرهم كان بدرجة كبيرة.

كما يبين الجدول أن المتوسـطات الحسـابية لاسـتجابات أفراد العينة حول و اقع تلبية البرامج التدريبية الإلكترونية عن بعد للاحتياجات التدريبية للمعلمين تراوحت قيمها بين (٢,٤٦ – ٣,٥٤)، حيث حصـلت معظم العبارات على درجات مو افقة كبيرة كان أعلاها العبارة رقم (٩) والتي تنص على " التحاقي بالبرامج كان اسـتثمار لوقتي بما يفيد " حيث حصـلت على أعلى متوسـط حسـابي وقيمته (٣,٥٤)، في حين حصـلت العبارة رقم (٦) والتي تنص على "اشـتملت على جميع التخصـصـات المختلفة" على أقل متوسـط حسابي وقيمته (٢,٤٦) ودرجة مو افقة متوسطة.

وفي ضـوء ذلك، فإن هذه النتائج تتفق مع ما توصـلت إليه نتائج دراسـة الزهر اني،٢٠١٤ ؛ العريني،٢٠١٤؛ والموزان،٢٠١٥؛ والز ايد و عمر،٢٠١٦؛ عبدالحميد،٢٠١٧) وذلك فيما يتعلق بتلبية البرامج التدريبية الإلكترونية عن بعد للاحتياجات التدريبية للمعلمين.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما متطلبات تطوير البرامج التدريبية الإلكترونية عن بعد للتنمية المهنية للمعلمين من وجهة نظرهم؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول متطلبات تطوير البرامج التدريبية الإلكترونية عن بعد للتنمية المهنية للمعلمين، وكانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول متطلبات تطوير البرامج التدريبية الإلكترونية عن بعد للتنمية المهنية للمعلمين

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
٦	إجراءات التسجيل بها ميسرة وسهلة.	٣,٣١	٠,٥٥٦	كبيرة	٦
١١	يقدم حل ناجح لأحد مشكلات التطوير المهني	٣,٢٥	٠,٥٢٦	كبيرة	١١
١	تراعي استخدام الوسائط المتعددة وفق مواصفاتها التصميمية (صور- رسوم- نصوص...)	٣,٢٤	٠,٥٧٨	كبيرة	١
٩	الإعلان عنها في وسائل التواصل الاجتماعي	٣,٢١	٠,٥٩١	كبيرة	٩
٧	تسهم بفاعلية في نجاح العملية التعليمية.	٣,١٢	٠,٦١٢	كبيرة	٧
٣	تتيح الدعم والمساندة للمتدرب عند الحاجة.	٣,١٠	٠,٦٠٨	كبيرة	٣
٢	تتيح التفاعل مع المتدرب (أنشطة- مناقشات- أسئلة...)	٣,٠٧	٠,٦٢٦	كبيرة	٢
٤	تهتم بكافة جوانب المحتوى المقدم	٣,٠٧	٠,٥٨٦	كبيرة	٤
٥	يتحكم فيها المتدرب.	٢,٤٩	٠,٨١٧	متوسطة	٥
٨	تقدم تقييم ختامي لما تم تعلمه (اختبار بعدي، مشروع ختامي..)	٢,٤٣	٠,٨١٣	متوسطة	٨
١٠	يمكن أن يكون بديل عن التدريب التقليدي في أوقات الازمات	٢,٣١	٠,٩٦٤	متوسطة	١٠
	المتوسط العام	٢,٩٦	٠,٣٩٦	متوسطة	

ويبين الجدول (٨) حصــول اجمالي العبارات على متوســط حســابي قيمته (٢,٩٦) ودرجة موافقة متوســطة، وهذا يدل على أن جميع هذه العبارات تمثل متطلبات تطوير البرامج التدريبية الإلكترونية عن بعد للتنمية المهنية للمعلمين من وجهة نظرهم وبدرجة متوسطة.

كما يبين الجدول أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة حول متطلبات تطوير البرامج التدريبية الإلكترونية عن بعد للتنمية المهنية للمعلمين تراوحت قيمها بين (٢,٣١ – ٣,٣١)، حيث حصــلت معظم العبارات على درجات موافقة كبيرة كان أعلاها العبارة رقم (٦) والتي تنص على " إجراءات التسجيل بها ميسرة وسهلة " حيث حصلت على أعلى متوسط حسابي وقيمته (٣,٣١)، في حين حصلت العبارات (٥، ٨، ١٠) على درجات موافقة متوســطة كان أدناها العبارة رقم (١٠) والتي تنص على " يمكن أن يكون بديل عن التدريب التقليدي في أوقات الازمات" حيث حصلت على أقل متوسط حسابي وقيمته (٢,٣١).

وتتفق ما توصلت إليه الدراسة الحالية مع نتائج دراسة المطيري ،٢٠١٢؛ الجهني ،٢٠١٦؛ الثبيتي ،٢٠١٨) في متطلبات تطوير البرامج التدريبية الإلكترونية عن بعد. غير أن نتائج دراسة الثبيتي (٢٠١٨) تشير إلى افتقاد التفاعل المطلوب في البرامج الإلكترونية عن بعد، في حين أظهرت نتائج الدراسة الحالية التفاعل بدرجة موافقة كبيرة وبمتوسط حسابي (٣,٠٧)، وربما يعزى ذلك إلى الفارق الزمني بين الدراستين، الذي يعتبر كبير في المجال التقني، حيث ظهرت تطبيقات تدعم تفاعل المدرب مع المتدربين، إضــافة إلى ســهولة اســتخدامها، كما أن الفترة الزمنية التي أجريت بها الدراســة الحالية تعتبر فترة اســتثنائية، بسـبب جائحة كورونا والتي تتطلب التباعد الاجتماعي.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالات إحصائية في استجابات أفراد العينة لدرجة اسهام البرامج التدريبية الإلكترونية عن بعد في التنمية المهنية للمعلمين تعزى لسنوات الخبرة؟

وللإجابة عن هذا السـؤال تم اسـتخدام اختبار"كروسـكال ويلز" (Kruskal-Walls) لمعرفة دلالة الفروق في اســتجابات أفراد العينة لدرجة اسـهام البرامج التدريبية الإلكترونية عن بعد في التنمية المهنية للمعلمين تبعا لمتغير سنوات الخبرة، وكانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (٩)

نتائج اختبار كروسكال ويلز لدلالة الفروق في استجابات أفراد العينة لدرجة اسهام البرامج التدريبية الإلكترونية عن بعد في التنمية المهنية للمعلمين تبعا لمتغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	العدد	متوسط الرتب	كروسكال ويلز	درجات الحرية	مستوى الدلالة
أقل من ٥	٧	١٢٩,١٤	٥,٧٣٩	٣	٠,١٢٥
من ٥ الى أقل من ١٠	١١٦	١١٥,٣١			
من ١٠ الى أقل من ١٥	٧٤	١٤٠,٨٠			
١٥ فأكثر	٥٤	١٢٨,٢٨			

يتضح من الجدول (٩) أن قيمة مستوى الدلالة كان أكبر من (٠,٠٥)، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة لدرجة اسهام البرامج التدريبية الإلكترونية عن بعد في التنمية المهنية للمعلمين تعزى لمتغير سنوات الخبرة، وهذا يدل على تشابه وجهات نظر المعلمين حول درجة اسهام البرامج التدريبية الإلكترونية عن بعد في التنمية المهنية لهم مهما كانت سنوات خبرتهم.

وهذا ما يتفق مع دراسة: (المطيري ،٢٠١٢؛ والموزان ،٢٠١٥) من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

بينما تختلف مع نتائج دراسة: (الزهراني ،٢٠١٣؛ العريني ،٢٠١٤) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة، وربما يرجع ذلك إلى اختلاف مجتمع وعينة الدراسة، حيث تكونت عينة الدراسة عند الزهراني (٢٠١٣) من قادة المدارس بمحافظة المخواة، وتكونت عينة الدراسة عند العريني (٢٠١٤) من مدربات مركز التدريب التربوي بالرياض، في حين تكونت عينة الدراسة من المعلمين بمحافظة ينبع.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالات إحصائية في استجابات أفراد العينة لدرجة اسهام البرامج التدريبية الإلكترونية عن بعد في التنمية المهنية للمعلمين تعزى للعدد البرامج التدريبية خلال فترة تعليق الدراسة؟

وقبل الإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة لدرجة اسهام البرامج التدريبية الإلكترونية عن بعد في التنمية المهنية للمعلمين تبعا لمتغير عدد البرامج التدريبية التي حصلت عليها عن بعد خلال فترة تعليق الدراسة، وكانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (١٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة لدرجة اسهام البرامج التدريبية الإلكترونية عن بعد في التنمية المهنية للمعلمين تبعا لمتغير عدد البرامج التدريبية التي حصلت عليها عن بعد خلال فترة تعليق الدراسة

عدد البرامج	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
من ١ - ٢	٥٧	٣,٠٤	٠,٥٦٣
من ٣ - ٤	١١٦	٣,٠٣	٠,٢٨٤
من ٥ -٦	٥٢	٣,٣٩	٠,٣٣٧
٧ فأكثر	٢٦	٣,٣٣	٠,٥٢١

ولمعرفة دلالة هذه الفروق تم إجراء اختبار تحليل التباين الاحادي وكانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (١١)

اختبار تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق في استجابات أفراد العينة لدرجة اسهام البرامج التدريبية الإلكترونية عن بعد في التنمية المهنية للمعلمين تبعا لمتغير عدد البرامج التدريبية التي حصلت عليها عن بعد خلال فترة تعليق الدراسة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٦,٢٠٦	٣	٢,٠٦٩	١٢,٩٠٤	٠,٠٠٠
داخل المجموعات	٣٩,٦٠٠	٢٤٧	٠,١٦٠		
المجموع	٤٥,٨٠٧	٢٥٠			

يتضح من الجدول (١١) أن قيمة مستوى الدلالة كانت أقل من (٠,٠٥)، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة لدرجة اسهام البرامج التدريبية الإلكترونية عن بعد في التنمية المهنية للمعلمين تبعا لمتغير عدد البرامج التدريبية التي حصلت عليها عن بعد خلال فترة تعليق الدراسة، ولمعرفة بين أي فئات عدد البرامج توجد هذه الفروق تم اجراء اختبار (LSD) للمقارنة وكانت النتائج كما يلي:

جدول (١٢)

نتائج اختبار (LSD) لمقارنة استجابات أفراد العينة لدرجة اسهام البرامج التدريبية الإلكترونية عن بعد في التنمية المهنية للمعلمين تبعا لمتغير عدد البرامج التدريبية التي حصلت عليها عن بعد خلال فترة تعليق الدراسة

عدد البرامج	المتوسط الحسابي	من ٣ - ٤	من ٥ -٦	٧ فأكثر
من ١ - ٢	٣,٠٤		*	*
من ٣ - ٤	٣,٠٣		*	*
من ٥ -٦	٣,٣٩	*		
٧ فأكثر	٣,٣٣	*		

* فرق دال احصائيا

يتضح من الجدول (١٢) وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في استجابات افراد العينة لدرجة اسهام البرامج التدريبية الالكترونية عن بعد في التنمية المهنية للمعلمين بين المعلمين الحاصلين على عدد برامج (من ٥ – ٦) و (٧ فأكثر) وبين الحاصلين على عدد برامج (من ١ – ٢) و (من ٣ -٤) ولصالح الحاصلين على عدد برامج (من ٥ – ٦) و (٧ فأكثر)، وهذا يدل على أن اسهام البرامج التدريبية الإلكترونية عن بعد في التنمية المهنية للمعلمين الحاصلين على ٥ برامج فأكثر كانت أكثر من المعلمين الحاصلين على ٤ برامج فأقل.

وهذا ما يتفق مع دراسة الزهراني (٢٠١٣) على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة تعزى لمتغير عدد البرامج التدريبية لصالح الحاصلين على ٥ برامج تدريبية فأكثر، ويعزو الباحث ذلك إلى أنه كلما حصل المعلم على برنامج تدريبي امتلك قدرة أكبر للاستفادة من التدريب، مع المهارات اللازمة للتغلب على المعيقات، للتشكل لديه قناعات لأهمية التدريب الإلكتروني عن بعد في التنمية المهنية.

نتائج وتوصيات البحث:

نتائج البحث: بناءً على ما تم في الفصل السابق، من إجابه لأسئلة البحث، وتحليل ومناقشة البيانات الكمية المستخرجة من استجابات أفراد عينة البحث، فقد تم التوصل إلى النتائج التالية:

١. أن برامج التدريب الإلكتروني عن بعد خلال فترة تعليق البحث تناسب قدرات وامكانيات المعلمين وتثير دافعيتهم نحو التعلم، مع مراعاتها للاحتياجات التدريبية والخبرات السابقة بدرجة كبيرة.
٢. أن هناك حاجة إلى تطوير برامج التدريب الإلكتروني عن بعد، من حيث إضافة أدوات و أنواع التقويم المختلفة.
٣. أن برامج التدريب الإلكتروني عن بعد، اشتملت على جميع التخصصات التي يحتاجها الميدان التعليمي بدرجة متوسطة.
٤. أن برامج التدريب الإلكتروني عن بعد، يمكن أن تكون بديل عن التدريب التقليدي في أوقات الازمات بدرجة متوسطة.
٥. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) لدرجة اسهام البرامج التدريبية الإلكترونية عن بعد في التنمية المهنية للمعلمين تعزى لمتغير سنوات الخبرة.
٦. يوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في استجابات افراد العينة لدرجة اسهام البرامج التدريبية الالكترونية عن بعد في التنمية المهنية للمعلمين، لصالح الحاصلين على عدد برامج (من ٥ – ٦) و(٧ فأكثر).

توصيات البحث:

بناءً على النتائج التي توصلت إليها البحث، يقترح الباحث عدد من التوصيات لتطوير وتحسين برامج التدريب الإلكتروني عن بعد للتمية المهنية للمعلين:

١. تبني وزارة التعليم للبرامج التدريبية الإلكترونية عن بعد كأحد أدوات التنمية المهنية للمعلمين.
٢. مراعاة تصميم برامج التدريب الإلكترونية عن بعد بصورة تضمن التفاعل وتحقق أهداف التنمية المهنية للمعلمين.
٣. التنوع في تقديم برامج التدريب الإلكتروني عن بعد، بحيث تكون متزامنة وغير متزامنة لتتناسب مع ظروف المعلمين، وتسهم في التنمية المهنية للمعلمين.

٤. التوعية بقيمة التدريب الإلكتروني عن بعد باعتباره خياراً اقتصادياً، يسهم في حل كثير من مشكلات الميدان التعليمي.
٥. ضرورة تضمين أدوات تقويم في برامج التدريب الإلكتروني عن بعد.
٦. التنوع في برامج التدريب الإلكتروني عن بعد لتشمل جميع التخصصات في الميدان التعليمي.



المراجع

اولاً: المراجع العربية

أبو سلطان، عبد رب النبي فتحي و أبو عسكر، محمد فؤاد سعيد (٢٠١٧). الممارسات التأملية لمعلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا بمحافظة شمال غزة. مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات. (المجلد: ٧) (العدد: ١).

الثبيتي، خالد عواض.(2018) اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية نحو دور التدريب عن بعد في تنمية قدراتهم. مجلة جامعة الطائف للعلوم الإنسانية، العدد16 مجلد4 مارس 421- 465.

الجهني، هدى عطية (2016) دور التدريب الإلكتروني عن بعد في تحقيق التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الملك سعود: تصور مقترح. مجلة التربية. جامعة الازهر. المجلد:4. العدد:171.

الحمادي، عماد(2010) مركز التدريب عن بعد بمعهد الإدارة العامة: نموذج مقترح، المجلة العربية للدراسات الأمنية للتدريب، العدد26.

خوج، حنان أسعد. (2017). التوجهات المستقبلية لتحديث برامج التدريب عن بعد ودورها في تنمية التفكير ومهاراته(منظور تربوي معاصر). دراسات عربية في التربية وعلم النفس. عدد خاص. 457-488.

الخليفة، حسن جعفر ومطاوع، ضياء الدين محمد. (2018). استراتيجيات التدريس الفعال، مكتبة المتنبي، الدمام.

المعهد الوطني للتطوير المهني للمعلمين. (2020). متابعة التطوير المهني رصد.. توثيق.

الموسوي، علي بن شرف (2010) التدريب الالكتروني وتطبيقاته في تطوير الموارد البشرية في قطاع التعليم في دول الخليج العربي، الندوة الأولى في تطبيقات تقنيات المعلومات والاتصال في التعليم والتدريب، خلال الفترة من 14 – 12 ابريل 2010، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

الموزان، أمل بنت علي(2015) و اقع التدريب الإلكتروني عن بعد على استخدام أنظمة التعليم الإلكتروني من وجة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن، المجلة التربوية الدولية المتخصصة، مجلد4، العدد8، ص:78- 99.

المطيري، حمد محيا (2012). متطلبات التدريب الإلكتروني ومعوقاته بمراكز التدريب التربوي بمدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

فتح الله، مندورعبد السلام (٢٠١٤) تكنولوجيا التعليم والاتصال في تصميم المو اقف التعليمية. الرياض: دار الصميعي للنشر والتوزيع.



منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة. (2020) *إطار عمل لتوجيه استجابة التعليم تجاه جائحة فيروس كورونا المستجد2020*. سلسلة منشورات اليونسكو. ترجمة مكتب التربية العربي لدول الخليج.

الزنبقي، حنان سليمان(2011) التدريب الالكتروني. دار المسيرة، عمان: الأردن.

الزهراني، جوهرة(2020). التعليم بعد كورونا الفرص والتحديات. مجلة آفاق، العدد60، 52-55.

الزهراني، علي محمد.(٢٠١٣). أثر استخدام برنامج تدريبي عن بعد مقترح لتطوير أداء مديري المدارس في ضوء كفايات تكنولوجيا التعليم. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة الباحة.

الشايع، فهد سليمان.(2020). التعليم في ظل جائحة كورونا: مشاهدات ودروس مستفادة. مجلة آفاق، العدد60، 15- 19.

العساف، صالح حمد(2012) المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. دار الزهراء، الرياض، الطبعة الثانية.

العريني، سارة إبراهيم (2014) مدى تطبيق التدريب عن بعد على تأهيل معلمات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، المجلد25. العدد97.

عبد الحميد، رشا هاشم (٢٠١٧) فعالية برنامج تدريبي مقترح باستخدام أدوات الويب ٢,٠ التعليمية للتنمية المهنية لمعلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة في ضوء احتياجاتهن التدريبية لتدريس المناهج المطورة بالسعودية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد٨٤.. ابريل.

عليان، ربحي مصطفى؛ وغنيم، عثمان محمد (2000) مناهج وأساليب البحث العلمي النظرية والتطبيق، دار صفاء. عمان

الزايد، زينب عبد الله وعمر، سوزان حسين (٢٠١٦) تأثير مجتمعات التعلم المهنية على الانترنت في فهم معلمات العلوم لطبيعة العلم وممارسات تدريسها، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، العدد١٢.

الكردي، احمد السيد (2010) مفهوم التنمية المهنية المستدامة. على الرابط:
http://kenanaonline.com/users/ahmedkordy/topics/68625/posts/127750

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Atar,H.(2007). Investigating Inquiry Beliefs and Nature of Science Conceptions of Science Teachers as Revealed Through Online (NoS) Learning. phD dissertation. Florida State University.

Gray, C. & Smyth, K. (2012) Collaboration creation: Lessons Iearned from establishing an online professional learning community Electronic Journal of e-Learning, 10(1).

Hutchison, A. & Colwell, J. (2012).Using a wiki to facilitate an online professional Learning community for induction and mentoring Teachers. Education and Information Technologies, 17(3), 273-289.



اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة نحو التعلم المدمج وصعوبات تطبيقه

د. عبد الرحمن سلطان القحطاني

مستخلص البحث:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة في مدارس أبها نحو التعلم المدمج في ظل جائحة كورونا في التعليم العام، والتعرف كذلك على الصعوبات التي تواجههم في تطبيقه، ولتحقيق ذلك استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وقد استخدم الباحث في هذه الدراسة مقياسًا لاستقصاء اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التعلم المدمج، واستبانة لاستقصاء الصعوبات التي تحول دون استخدام التعلم المدمج من وجهة نظرهم .وقد تم تطبيق الأدوات على عينة من معلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة عددها ٧٥معلماً، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات عينة الدراسة ذوي سنوات الخبرة المختلفة في استخدام التعلم المدمج. وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات عينة الدراسة وفق تدريبهم في استخدام التعلم المدمج.

الكلمات المفتاحية: اتجاهات معلمي اللغة العربية. الصعوبات. التعلم المدمج. معلمي اللغة العربية في التعليم العام

Abstract

The study aimed to reveal the attitudes of Arabic language teachers at the intermediate level in Abha schools towards blended learning in light of the Corona pandemic in public education, and also to identify the difficulties they face in its application, and to achieve this study; the descriptive approach is used. The researcher used a measure to investigate the attitudes of teachers of Arabic language towards blended learning and a questionnaire to investigate the difficulties that prevent the use of blended learning from their point of view. The tools were applied to a sample of Arabic language teachers in the intermediate school (75 teachers), also the study concluded that there are no statistically significant differences between the average of responses of the study sample according to different experience years in the use of blended learning. As well as the absence of statistically significant differences between the average of responses of the study sample according to their training in the use of blended learning.

مقدمة الدراسة:

في ظل الانفجار المعرفي وثورة المعلومات وما يميز هذا العصر من النمو السريع والاكتشافات والابتكارات في كافة المجالات .وما يترتب عليه من التوسع الكبير في استخدام التقنيات الحديثة ؛ وكذلك ما يمر به العالم من ظهور فايروس كورونا وضرورة الاستفادة من هذه التقنيات مما جعل القائمين على التعليم يرون ضرورة استخدام البدائل المناسبة والحديثة والتي تضمن سير العملية التعليمية والاستفادة القصوى منها، ومن ذلك فإن المؤسسات التربوية وفي مقدمتها وزارة التعليم تحتل الصدارة في الانتقال والتنوع بين مصادر التعلم المختلفة وضرورة إحداث التغييرات والتطورات في بيئات التعلم ، واستجابةً لذلك فقد جاءت الاستراتيجيات الحديثة في التدريس لتحقق الأهداف العامة لتدريس اللغة العربية وما تسعى إليه من التركيز على الطالب وجعله العنصر الرئيس في العملية التعليمية، وزيادة قدرته على اكتساب المعلومات الجديدة، ومن هذه الاستراتيجيات استراتيجية التعلم المدمج ، حيث يمثِّل التعلم المدمج توجهًا حديثًا له أهمية كبرى في مجال التعليم حيث يتميز بخفض نفقات التعلم بشكلٍ هائل مقارنةً بالتعلم الإلكتروني وحده، بالإضافة إلى عدم حرمان الطلاب من متعة التعامل مع معلميهم وزملائهم وجهًا لوجه، وتعزيز الجوانب الإنسانية والعلاقات الاجتماعية بين المتعلمين فيما بينهم وبين المعلمين أيضًا، وكذلك الاستفادة الكبيرة من التقدم التكنولوجي في التصميم والتنفيذ والاستخدام (بني دومي والشناق، ٢٠١٤).

ويواجه تطبيق هذا النوع من التعليم بعض الصعوبات التي قد تعيق تنفيذه منها صعوبات مادية تتعلق بالإمكانيات المتاحة وتوافر الأجهزة والمواد والبنية التحتية اللازمة، وهناك صعوبات بشرية تتعلق بالمعلمين ومدى قدراتهم واستعداداتهم واتجاهاتهم نحو استخدام هذا النوع من التعلم وكذلك الجانب الإداري ومدى قدرته على توفير بيئات تعلم فاعلة.

وبناءً على ما سبق فقد جاءت هذه الدراسة لاستقصاء اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التعلم المدمج والصعوبات التدريسية التي تواجههم.

مشكلة الدراسة

لقد انطلقت الدراسة الحالية مما أوصت به دراستا (أبو الريش،٢٠١٣؛ الشعبي، ١٤٣٣هـ) بأهميةِ استخدام التعلُّمَ المدْمَج في تعليم اللغة العربية اللّتين أكّدتا أهميةَ استخدام التعلُّمَ المدْمَج لتطوير واقع ممارسات تدريس اللغة العربية، ومن خلال عمل الباحث معلمًا لمادة اللغة العربية وممارسته للتعلم المدمج من خلال منصة مدرستي لاحظ وجود بعض الصعوبات لدى المعلمين أثناء ممارستهم لهذا النمط من التعلم ؛وقد دعَّمَ هذا التوجُّه لدى الباحث المقابلات التي أجراها مع بعض المشرفين التربويين ومعلمي اللغة العربية؛ بشأن مزايا التعلم المدمج ودوره في العملية التعليمية، حيث اتضح من خلال هذه المقابلات انخفاض مستوى الوعي لديهم بأهمية التعلم المدمج ومزاياه في تعلم اللغة العربية؛ مما يعيق أدائهم لأدوارهم المأمولة في بيئة التعلُّمَ المدْمَج وهو ما قد يسهم في عدم قدرتهم على التغلب على ما قد يواجه معلمي اللغة العربية من صعوبات .

ومن هنا كانت مشكلة الدراسة الحالية.

ما اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التعلم المدمج وما الصعوبات التي تواجههم؟

أسئلة الدراسة:

تحاول الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التعلم المدمج وما الصعوبات التي تواجههم؟

وفي ضوء سؤال الدراسة الرئيس انبثق عنه الأسئلة الفرعية الآتية:

١. ما اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التعلم المدمج؟

٢. ما الصعوبات التي تواجه تطبيق التعلم المدمج من وجهة نظر معلمي اللغة العربية؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

١. التعرف على اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التعلم المدمج.

٢. التعرف على الصعوبات التي تواجه تطبيق التعلم المدمج من وجهة نظر معلمي اللغة العربية.

أهمية الدراسة:

يتوقع أن تفيد هذه الدراسة فيما يلي:

١. تفيد المعلمين في معرفة العقبات التي قد تواجه تطبيق هذا النمط من التعلم للعمل على وضع آلية مسبقة للتغلب عليها والتعاون مع الجهات ذات العلاقة.

٢. تحفيز القائمين على إعداد الخطط ومتخذي القرار في وزارة التعليم من خلال تحديد الصعوبات الأكثر شيوعا التي يعاني منها معلمو اللغة العربية أثناء تطبيق التعلم المدمج.

٣. تفيد متخذي القرار في الاطلاع على و اقع التعليم، وتوفير المتطلبات المادية والبشرية والإدارية التي تساعد في زيادة فاعلية التعلم المدمج.

٤. تفيد الباحثين والمهتمين في إجراء المزيد من الدراسات والأبحاث حول التعلم المدمج ومتطلباته والتوجهات الحديثة نحوه.

مصطلحات الدراسة:

تتضمن مصطلحات الدراسة التعريفات الآتية:

الاتجاه: يعرف الباحث الاتجاه نحو التعلم المدمج: بأنه شعور الفرد نحو التعلم المدمج، ومدى تقبله لاستخدام هذه الاستر اتيجية في التعليم، وشعوره بأهميته وقيمته العملية التعليمية ولأغراض الدراسة يقاس الاتجاه نحو التعلم المدمج بالدرجة التي يحصل عليها المعلم من خلال الاستبانة التي أعدت لقياس الاتجاهات نحو التعلم المدمج.

الصعوبات :الصعوبة لغةً مشتقة من (صعب) بمعني العسر. (المعجم الوجيز، ١٩٨٩. ص ٣٦٤).

وتُعرف الصعوبات اصطلاحا على أنها " أي ظرف بيئي أو ذاتي أو تعليمي يعيق أو يقيد تقدم التلاميذ. (Staulters, 2006,p 17).

وتعرف (حنان,٢٠٠٩) نقلا (oxford,1984.p.101)الصعوبات بأنها: الشيء الذي يصعب التقدم في السير بسببه ويؤدي ذلك إلى التعثر في اختيار المو اقف.

وتعرف (حنان ,٢٠٠٩) نقلا عن (رشدي,محمد,٢٠٠٥.ص٦٢٩) الصعوبات أيضا :كل مؤثر بالسلب على تحقيق الاهداف أو إنجاز الاعمال أو ممارسة البرامج والانشطة المهنية وينظر للصعوبات على انها مشكلة أو أشياء ضارة وظيفيا أو بنائيا تقف حائل أمام إشباع الرغبات.

- ويعرف الباحث الصعوبات البحثية إجر ائياً بأنها: جميع الظروف والمعوقات التي تعيق معلمي اللغة العربية أثناء تطبيق التعلم المدمج. وتقاس الصعوبة بالدرجة التي يحصل علها المعلم من خلال الاستبانة التي أعدت لقياس الصعوبات التدريسية التي تواجه المعلم عند تطبيق التعلم المدمج.
- معلمو اللغة العربية: المعلمون المتخصصون في تدريس اللغة العربية في المرحلة المتوسطة للعام ١٤٤٣هـ

حدود الدراسة:

يلتزم الباحث عند إجراء الدراسة بالحدود الآتية:

١- الحدود الموضوعية: اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التعلم المدمج، وتحديد الصعوبات التي تواجههم.

٢- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٤٣هـ.

٣- الحدود المكانية: معلمو اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بمدينة أبها والقائمون بتطبيق التعلم المدمج عبر منصة مدرستي.

الإطار النظري وأدبيات الدراسة

- مفهوم التعلم المدمج:

التعلم المدمج ليس مفهومًا جديدًا، بل هو جديدٌ قديم، إذ له جذورٌ قديمة تشير في معظمها إلى مزج طرق التعلم واستر اتيجياته مع الوسائل المتنوعة، ويُعدُّ التعلم المدمج مصطلحًا حديثًا في المجال التربوي وتطورًا للتعلم الإلكتروني، يسعى إلى معالجة أوجه القصور فيه وتلافي العيوب، فهو يجمع بين مميزات التعلم الإلكتروني والتعليم التقليدي؛ حيث إنَّ التعلمَ المدمج قائمٌ على التكامل بينهما.

والتعلم المدمج أحد أهم المصطلحات الحديثة في مجال تكنولوجيا المعلومات في التربية، حيثُ يرى إسماعيل (٢٠٠٩) أنَّه عملية توظيف للمستحدثات التكنولوجية في المزج بين الأهداف، والمحتوى، ومصادر التعلم و أنشطته، وطرق توصيل المعلومات من خلال أسلوب التعلم وجهًا لوجه، والتعلم الإلكتروني لإحداث التفاعل بين عضو هيئة التدريس بكونه معلمًا ومرشدًا للطلاب من خلال المستحدثات التي لا يشترط أن تكون أدوات إلكترونية مُحدَّدة.

ويُقْصدُ بالتعلم المدمج "بيئة تعليمية تتم من خلالها مزج التكنولوجيا المتقدمة وتوظيفها مع جلسات التعلم التقليدية الصفية في إطارٍ متكامل"(Costa; Viseu, 2006, p.255). ويرى بدوي (٢٠٠٩) أن التعلم المدمج يمثل "أحد أنماط التعليم والتعلم الذي يُمزَج فيه التعلم الإلكتروني مع التعلم التقليدي (الصفي) في إطارٍ واحد متكامل بأسلوب تشاركي أو ذاتي" (ص.٢٧).

وُيعرّفُ عمران (٢٠١١) التعلم المدمج أنَّه "منظومة تعليمية متكاملة لتقديم الخبرات التعليمية من خلال تكامل و اتحاد طرق متعددة للتعلم تجمع في طياتها أفضل ميزات تكنولوجيا التعلم الإلكتروني بكل أشكالهِ و أنماطهِ مع استراتيجيات التعلم التقليدي الفاعلة لإيجاد بيئة تعليمية/ تعلمية تفاعلية بين كلٍ من المعلم والمتعلم والمتعلمين وبعضهم البعض بهدف تحقيق الأهداف التعليمية بشكلٍ أفضل". (ص. ١٧٦)

وُيعرّفُ بو انه (٢٠١١) التعلم المدمج أنَّهُ "التعلم الذي يتضمَّن استخدام المواد التعليمية المطبوعة، واللقاءات الصفية وجهًا لوجه والتواصل عبر البريد الالكتروني، إلى جانب أحدث منصات الرسائل على شبكة الإنترنت وغيرها من الموارد المتنوعة" (ص.٦٥). في حين يرى تران Tran (٢٠١٢) أنَّ التعلم المدمج يعني "بيئة تعلم تمزج بين الفصول الدراسية العادية والتعلم عبر الإنترنت الذي يتضمن تقديم المواد الدراسية بما تشمله من جوانب معرفية ومهارية ووجدانية متنوعة على الإنترنت دون فقدانٍ كامل لمزايا التعليم التقليدي وجهًا لوجه داخل الفصول الدراسية" (ص. ٤٤٠).

كما عرَّف سرايا (٢٠١٢) التعلم المدمج أنَّه "نمط من التعلم الإلكتروني الذي يختلط فيه التعلم الصفي المباشر والتعلم المباشر التشاركي عبر الإنترنت أو التعلم المعتمد على برامج الكمبيوتر التفاعلية" (ص. ٧٣).

وُيعرِّفُه علي (٢٠١٣) أنَّه "منظومة تعليمية لتقديم البرامج التعليمية أو التدريبية من خلال استخدام تقنيات المعلومات والاتصالات لتوفير بيئة تعليمية تعلميه تفاعلية بطريقة متزامنة أو غير متزامنة مع وجود التفاعل بين المعلم والمتعلم وجهًا لوجه من خلال الفصول التقليدية"(ص.١٥١).

وُتعرِّفُه إلهام أبو الريش (أبو الريش، ٢٠١٣) أنَّه "طريقة تعليمية، تعتمد في تقديم المحتوى التعليمي على أفضل مزايا التعليم الإلكتروني ومزايا التعليم الصفي الاعتيادي داخل حجرة الصف وخارجها، وذلك بالجمع بين أكثر من أسلوب وأداة للتعلم، سواء أكانت إلكترونية أم تقليدية، بما يتناسب مع خصائص الطلاب واحتياجاتهم في مرحلة تعليمية معينة من جهة، وطبيعة اللغة العربية والأهداف التعليمية المرجو تحقيقها من جهةٍ أخرى" (ص. ١٠).

ويوصِّف جبر والعرنوسي (٢٠١٤) التعلم المدمج أنَّه برنامج تعلُّم تُستخدَم فيه أكثر من وسيلة لنقل المعرفة والخبرة وتوصيلها إلى المتعلمين بغرض تحقيق أحسن ما يمكن بالنسبة لمخرجات التعلم وكلفة تنفيذ البرنامج، وذلك من خلال مزج أو خلط أدوار المعلم التقليدية في الفصول الدراسية التقليدية مع الفصول الافتراضية وأدوار المعلم الإلكتروني.

وأوضح الخليفة ومطاوع (٢٠١٥) أنَّ التعلم المدمج هو "تعلم يوظِّفُ أنشطته التطبيقية عبر الإنترنت بنسبة تتراوح بين (٣٠٪ - ٧٥٪). ويخفِّضُ فيه وقت التعلم التقليدي في الصفوف الدراسية" (ص ٢٦٦).

وهناك عدد من الدراسات التي تناولت تعريف التعلم المدمج منها دراسة دريسكول (Driscoll, 2012) التي أشارت إلى أن هناك أربعة معانٍ مختلفة للتعلم المدمج هي:

- المزج بين أنماط مختلفة من التكنولوجيا المعتمدة على الإنترنت لإنجاز هدف تربوي، مثل: (الصفوف الافتراضية المباشرة، والتدريس المعتمد على السرعة الذاتية، والتعلم التعاوني، وبرامج تحرير الفيديو، وتحرير الصوت، وتحرير النصوص).

- مزج طرق التدريس المختلفة والمبنية على نظريات متعددة مثل: (البنائية، والسلوكية، والمعرفية) لإنتاج تعلم مثالي مع أو بدون استخدام التقنية.
- مزج أي شكل من أشكال التقنية، مثل: (شريط الفيديو، CD، التدريب المعتمد على الويب، أفلام) مع التدريس المباشر وجهًا لوجه من جانب المعلم.
- مزج التقنية في التدريس مع مهمات عمل حقيقية لعمل إبداعات فعلية تحسِّن مستوى الانسجام بين التعلم والعمل.

وممَّا سبق استعراضه من جملة التعريفات السابقة يمكن استنتاج أنَّ التعلم المدمج يُقصدُ به مزيج من التعلم الإلكتروني مع التعليم التقليدي القائم على التفاعل المباشر بين معلم اللغة العربية وطلاب المرحلة الابتدائية، وبين الطلاب وبعضهم البعض في غرفة الصف، باستخدام طرق تدريس واستراتيجيات متنوعة تراعي أنماط التعلم الشخصية؛ وذلك بغرض تحقيق أهداف التعلم المنشودة.

- عناصـــر التعلم المدمج:

أشار (بدوي، ٢٠٠٩) إلى أنَّ التعلم المدمج يشملُ مكونين رئيسيين: الأول يضم المكونات غير المتصلة بالإنترنت: كالمشاريع والزيارات الميدانية، والإرشاد والتوجيه وجهًا لوجه، والفصل الدراسي، والمواد التعليمية المطبوعة والأجهزة؛ والمكون الآخِرُ يضمُّ المكونات المتصلة بالإنترنت وتشمل: المحتوى الإلكتروني، والإرشاد والتوجيه، والتدريب الإلكتروني، والتعلم التعاوني المباشر عبر الإنترنت، والويب، والتعلم المتنقل. كما أشارت آمال أحمد (أحمد، ٢٠١١) إلى وجوب مراعاة ما يلي عند تصميم بيئة التعلم المدمج:

- التخطيط الجيد لتوظيف تكنولوجيا التعلم الإلكتروني في بيئة التعلم المدمج، وتحديد وظيفة كل وسيط في البرنامج، وكيفية استخدامه بدقة.
- التأكد من مهارات المعلمين والمتعلمين في استخدام تكنولوجيا التعلم الإلكتروني المتضمَّنة في بيئة التعلم المدمج.
- التأكد من توافر الأجهزة والمراجع والمصادر المستخدمة في بيئة التعلم المدمج.
- بدء البرنامج بجلسةٍ عامة تجمع بين المعلمين والمتعلمين وجهًا لوجه، يتم فيها توضيح أهداف البرنامج وخطته، وكيفية تنفيذه، ودور كل منهم في التعلم.
- وجود معلمين في الوقت المناسب للرد على استفسارات المتعلمين بشكلٍ جيد (ص ١٨٦-١٨٧).
- مما سبق يمكن القول أن التعلم المدمج له عناصر تكمل بعضها البعض، تتمثل في المعلم والطالب بوضعهما التقليدي داخل الصف الدراسي، إضافةً إلى الوسائل التقنية ووسائل الاتصالات الحديثة كالفيديو والإنترنت التي تمثل عناصر مؤثرة في العملية التعليمية، وبها يتشكَّل التعلم المدمج.

- أنمــاط التعلم المدمج:

هناك أنماط متنوعة للتعلم المدمج تستخدم أشكالًا ووسائل وتقنيات متعددة ومختلفة؛ تؤدي في نهاية المطاف إلى إيجاد تعلم يمزج بين التقليدية والتطور والحداثة ليشكل لوحةً تعليمية تعلمية، وقد قسَّم خليفة والحيلة والصرايرة (٢٠١٣) أنماطَ التعلم المدمج حسب طبيعة عملية الدمج إلى ما يلي:

- دمج التعلم المباشر وغير المباشر.
- دمج التعلم بالخطو الذاتي، والتعلم التعاوني.
- دمج التعلم النظامي وغير النظامي.
- دمج المحتوي المخصَّص بالمحتوي الجاهز.

في حين قسَّم بني دومي والشناق (٢٠١٤) أنماطَ التعلم المدمج حسب نوع التعلم إلى:

- التعلم المعتمد على المهارات: يمزج هذا النمط بين تفاعلات التعلم الذاتي للطالب مع المعلم من خلال البريد الإلكتروني، والمناقشات والمنتديات، واللقاءات وجهًا لوجه من أجل تحقيق الهدف المنشود وهو تطوير معارف ومهارات محددة.
- التعلم المعتمد على الاتجاه (السلوك): يمزج هذا النمط بين أساليب حجرة الدرس التقليدية وأساليب التعلم عبر الشبكة، والغاية المرغوب فيها تتطلب إدخال مفهوم مجموعات الدراسة المتعاونة من خلال جلسات التعلم التقليدية وجهًا لوجه، أو إدخال الأساليب التعليمية المعتمدة على التكنولوجيا.
- التعلم المعتمد على الكفاية: إنَّ عملية التعلم والتعليم التي تُسَهِّل انتقال المعرفة من الخبراء إلى المتعلمين تتطلب تطبيق مفهوم التعلم المعتمد على الكفاية، فالأفراد يكتسبون المعرفةَ من خلال الملاحظة أولًا، ثم من خلال التفاعل الجماعي في مكان الدراسة، وتتم من خلال هذا النمط إدارة مصادر المعرفة المختلفة من أجل تطوير غرفة صفية بوصفها مكانًا للتنافس (ص ٢٢٢).

كما يمكن أن تأخذ عملية المزج بين التعلم الصفي والتعلم الإلكتروني أشكالًا مختلفة، منها ما حدَّده (أحمد، ٢٠١١:١٨٨):

- أن يبدأ المعلم بالتمهيد للدرس، ثم يوجِّه الطلابَ إلى تعلم الدرس بمساعدة برمجية تعليمية، ثم التقويم الذاتي النهائي (إلكتروني أو ورقي).
- أن تبدأ عمليةُ التعلم بالتعلم الإلكتروني (برمجية تعليمية، مؤتمرات الفيديو،...)، ثم التعلم الصفي المعتاد (الشرح، والمناقشة والحوار، والتدريب والممارسة) أو العكس.
- أن يتمَّ التعلم الصفي لبعض الدروس التي تتناسب معه، والتعلم الإلكتروني لدروس أخرى تتو افر فيها أدوات التعلم الإلكتروني، ثم يتم التقويم بأحد الشكلين التقليدي أو الإلكتروني.
- أن يتمَّ تعليم درس معين تبادليًا أكثر من مرة بين التعلم الصفي التقليدي والتعلم الإلكتروني، كأن تبدأ بتعليم الدرس داخل الصف، ثم تستخدم التعلم الإلكتروني، ثم الرجوع مرة أخرى للتعلم الصفي، وهكذا.

- أهـــداف التعلم المدمج:

يمكن أن يساعدَ التعلم المدمج في تحقيق أهدافٍ متنوعة في عملية التعلم، أشارت إليها دراسة (أحمد، ٢٠١١) ومنها:

- توفير المناهج الدراسية بصورتها الإلكترونية للمعلم والطالب.

- سهولة تحديثها وتوفير الوقت والتكاليف.
- تقديم المادة التعليمية للطالب بصورة واضحة.
- إمكانية العودة إليها بسهولة.
- مواكبة عصر التقدم المعرفي، والاستفادة من المستحدثات التقنية في مدارسنا بتوظيفها في قاعات الدراسة بما يضمن تفاعل الطلاب بكفاءةٍ عالية.
- تطوير دور المعلم بوصفه موجهًا ومرشدًا ومساعدًا للطلاب في استخدامهم للتعلم الإلكتروني.
- التفاعلية في عملية التعلم، بحيث يكون الطالب محور العملية التعليمية.
- تحول العملية التعليمية من مجرد تلقين وجمود إلى إثارة وتشويق وتجديد.
- إيجاد طرقٍ متنوعة في عرض مادة علمية متجددة ومبتكرة تخدم عملية التعلم.

ويوضح العنزي وفرج ومبارز (٢٠١٨) والفقي (٢٠١١) الأهداف أو الأسباب الرئيسة لاستخدام التعليم المدمج في العملية التعليمية يمكن إيجازها فيما يلي:

- طبيعةُ المجتمع وتطلعاته المستقبلية فهناك ظروف قد تحد من تطبيق التعليم الإلكتروني (نقص الإمكانات المادية أو الظروف الطارئة كالحروب أو الأمراض) وقد يكون التعليم المدمج هو الحل المناسب.
- الفلسفة التربوية الحديثة التي تدعو إلى استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وتقترح نماذج جديدة للعملية التعليمية، تستند إلى مفاهيم فلسفية، ومنها الفلسفة الموضوعية والفلسفة البنائية.
- زيادة حجم المعرفة: وهذا يتطلب تغييرات ضرورية جذرية في المناهج التعليمية وطرق تقديمها، لتتلاءم مع عصر الإنترنت والتكنولوجيا الحديثة، دون التخلي عن الطريقة التقليدية.
- زيادة الطلب على التعليم: وهذا يتطلب البحث عن حلول غير تقليدية لمواجهة مثل هذه التحديات.
- و اقع التعلم الإلكتروني: نظرًا للعيوب التي توجد في نظام التعلم الإلكتروني، مثل تركيزه على الجانب المهاري دون الوجداني، و افتقاره إلى الوجود الإنساني، وارتفاع كلفته المادية، وصعوبة تطبيق أساليب التقويم.
- التوجهات العالمية والتحديات المستقبلية: إن التوجه الأكثر رواجًا في الدول المتقدمة هو دمج التعلم الإلكتروني بجميع أشكاله و أنواعه في عمليتي التعليم والتعلم؛ لذلك فمن المحتمل أن يكون التعلم المدمج هو النموذج السائد والأكثر شيوعًا.

بناءً على ذلك؛ يتضح أنَّ التعلمَ المدمج يهدف إلى تقديم المنهج للطالب بصورةٍ واضحةٍ وجيدة، و إيجاد طرق تدريس حديثة فيها من الإثارة والتشويق ما يكسر الجمود والخمول والتلقين، ويخلق جواً من التفاعل الإيجابي بين الطالب والمعلم.

وفي هذا السياق أشارت الغزو (٢٠٠٤) إلى أنَّ البيئة الصفية التي تطبق التعلم المدمج يمكن أن تحقق عديدًا من الأهداف التربوية بشرط أن تكون:

- بيئة نشطة: بمعنى أن يشارك الطلاب في عمليات عقلية مختلفة وأن يكونوا مسئولين عن النتائج التي يحصلون عليها. كما يمكنهم استخدام الحاسب لإجراء العمليات الحسابية والمنطقية أو بوصفه أداةً لإنتاج النتائج وعرضها.
- بيئة بنائية: في هذه البيئة يقوم الطلاب بإدخال الأفكار الجديدة على المعرفة السابقة لفهم المعنى. ويمكنهم استخدام الحاسوب في العمليات المعرفية والحسابية أو أداة إنتاج ولعرض ما توصلوا إليه.
- بيئة تعاونية: في هذه البيئة يعمل الطلاب على شكل مجتمعات تعلُّم صغيرة، حيث يساعد كلٌ منهم الآخر لتحقيق التعلم الأفضل. ففي هذه الحالة يمكنهم استخدام البرمجيات المختلفة لتعزيز التعلم التعاوني واستخدام الحاسوب أداةَ اتصال فيما بينهم لتبادل المعرفة.
- بيئة مقصودة ومنظَّمة: في هذه البيئة يكون لدى الطلاب أهداف معرفية وغير معرفية يسعون لتحقيقها. ويمكن استخدام الحاسوب في هذه الحالة أداة لعرض البرمجيات التي يمكن أن تساعد الطلاب على تحقيق هذه الأهداف والمعارف.
- بيئة محادثة و اتصال: يستفيد الطلاب كثيرًا من الانضمام إلى مجموعات بناء المعرفة حيث يتبادلون الأفكار والمعارف ومن ثم يحققون التعلم المطلوب. ويمكن استخدام الإنترنت والبريد الإلكتروني وغير ذلك لتخطي البعد المكاني والتواصل والاتصال مع مثل هذه المجموعات.
- بيئة سياقية: يُقدَّم إلى الطلاب واجبات ووظائف صفية تكون عبارة عن (مشكلات) من البيئة الحقيقية ويمكن استخدام برمجيات المحاكاة المختلفة لمساعدة الطلاب على فهم مثل تلك المشكلات وحلها.
- بيئة تفكُّر: يمكن للطلاب التفكُّر في العمليات المعرفية التي حصلت في بيئة التعلم وكذلك في القرارات التي تمَّ اتخاذها للوصول للحل المطلوب. ويمكن استخدام الحاسوب أداة إنتاج لعرض ذلك أو أداة للقيام بالعمليات المعرفية المختلفة.

وتشير إلهام أبو الريش (أبو الريش، ٢٠١٣)؛ وإسراء الشعبي (الشعبي، ١٤٣٣هـ) إلى عديدٍ من العوامل المساعدة على نجاح التعليم المعتمد على التعليم المدمج، منها ما يتعلق بالمشاركة المفتوحة، والتنافس بين الطلاب، واستمرار الطرح الجيد للموضوعات، ومنها ما يرتبط بالمتابعة المستمرة من جانب المعلم، والتواصل المستمر ويمكن ذكر عددٍ من تلك العوامل بالتفصيل كما يلي:

- التواصل والإرشاد: ويتضمَّن التواصل بين المتعلم والمعلم، بحيث يرشد المعلم الطالب إلى وقت التعلم، والخطوات التي ينبغي اتباعها من أجل التعلم، والبرامج التي يستخدمها لذلك.
- العمل التعاوني على شكل فريق: لابد من الاقتناع بأن هذا النوع من التعلم يحتاج إلى التفاعل من كلا الجانبين (المعلم والمتعلم)، والعمل على هيئة فريق، وتحديد الأدوار التي يقوم بها كل فرد.
- تشجيع العمل المبدع: حيث تسمح الوسائط المتعددة المتاحة للطلاب بالتعلم الذاتي، من خلال قراءة مطبوعة، والتعلم في مجموعات، ومن خلال مشاركة الزملاء في أماكن أخرى، وبذلك تشجع الوسائط المتعددة الطلاب على الإبداع والعمل الخلاق.

- المرونة: يتضمَّن التعلم المدمج اختيارات متعددة ومرنة تناسب كل الطلاب باختلاف مستوياتهم وقدراتهم، من خلال الحصول على المعلومات، والإجابة عن التساؤلات والاستفسارات بغض النظر عن التعلم السابق لديهم.
- الاتصال: يحتاج التعلم المدمج وضوح الاختيارات المتاحة عبر الخط للموضوع الواحد، وسرعة الاتصال وإتاحته طوال الوقت بين الطلاب والمعلم، كي يمكن للمعلم إرشاد الطلاب وتوجيههم في كل الظروف، وتشجيع الاتصال الشبكي بين الطلاب بعضهم ببعض لتبادل الخبرات وحل المشكلات والمشاركة في البرمجيات.

مـــزايـــا التعلم المدمج:

يؤكد عمار (٢٠١٠) أنَّ التعلم المدمج يمكِّن الطلابَ من التعبير بحرية عن أفكارهم مع إتاحة الوقت لهم للتعلم والمشاركة، ويؤدي ذلك إلى عدم تعرضهم للشعور بالتأخر عن زملائهم في أثناء المناقشات داخل الصف؛ مما يقلِّلُ من التأثير السلبي على تعلمهم نظرًا لمطالب نمو الطلاب وخصائصهم في المرحلة الابتدائية. كما أنه يتغلب على العزلة الاجتماعية والملل الذي يتسرب إلى الطلاب؛ نتيجة استخدام التعليم الإلكتروني لمدة طويلة؛ وذلك لدمجه مع التعليم التقليدي داخل الصف؛ لذلك يُعد التعلم المدمج مكملًا لطرق وأساليب عمليتي التعليم والتعلم العادية، إذ إن تقنية المعلومات ليست هدفًا أو غايةً بحد ذاتها، بل هي وسيلة لتوصيل المعرفة وتحقيق الأغراض المعروفة من التعليم والتربية، وهي تساعدُ المتعلمَ وتعده لمواجهة متطلبات الحياة، التي أصبحت تعتمد بشكلٍ أو بآخر على تقنية المعلومات. (مخلص، ٢٠١٥)

ويرى كثيرٌ من التربويين أنَّ التعلمَ المدمج من أهم أساليب التعلم الحديثة التي تتميز بعدة مزايا تتمثل بحسب (بني دومي والشناق، ٢٠١٤، ٢٢٢-٢٢٥؛ القرارعة وحجة،٢٠١٣، ٥٧٥-٥٧٦) فيما يلي:

- الفعالية في تحقيق الأهداف بجميع مجالاتها وتعزيز المشاركة الإيجابية.
- يخفض نفقات التعلم بشكلٍ كبير، مقارنةً بأنماط التعلم الإلكتروني الأخرى، كما يمكن أن يثري المعرفة الإنسانية ويرفع جودة العملية التعليمية.
- يساعد في توفير المرونة للمتعلمين، وذلك من خلال تقديم عديدٍ من الفرص للتعلم بطرق مختلفة، كما يركز على أن يكون التعلم بطريقةٍ تفاعلية وليس بالتلقين.
- يساعد على الدراسة الذاتية للوحدات الدراسية، كما يسمح للمتعلمين باستعراض محتوى معين في أي وقت والتعلم بالسرعة التي تناسب قدراتهم، وهذا يسهم في ارتفاع معدل الإنجاز للمتعلمين، كما يسمح لهم بالانخراط في الصفوف الدراسية في أي وقت، كما يشجع ذلك على الانخراط في التعلم التعاوني حيث يرون أن مشاركتهم تصبح أكثر عملية.
- يحسِّن من فعالية التعلم وذلك من خلال توفير تناغم و انسجام أكثر بين متطلبات المتعلم والبرنامج التعليمي المقدَّم.
- تطوير دور المعلمين وجعلهم قادة ومرشدين لتعليم طلابهم من خلال استخدامهم للحواسيب وشبكات المعلومات المحلية والعالمية، إضافةً إلى كونهم منتجين للمعرفة لا مستخدمين لها.

- تمكين جماعات التعلم من استخدام البرمجيات التعاونية متعددة الوسائط والبريد الإلكتروني والمكتبات الافتراضية وجميع معطيات شبكة الإنترنت.
- ملائمة هذا النمط للإمكانات المختلفة للمدارس والجامعات المختلفة بطرق فاعلة، والتغلب على مشكلة التغيير الدائم في محتوى المواد التعليمية.
- عدم حرمان المتعلمين من متعة التعامل مع معلميهم وزملائهم وجهًا لوجه، وتعزيز الجوانب الإنسانية والعلاقات الاجتماعية بين المتعلمين فيما بينهم وبين المعلمين أيضًا.
- إثراء المعرفة الإنسانية ورفع جودة العملية التعليمية ومن ثم جودة المنتج التعليمي وكفاءة المعلمين.
- كثير من الموضوعات العلمية يصعب للغاية تدريسها إلكترونيًا بالكامل وبصفةٍ خاصة مثل المهارات العالية واستخدام التعلم المدمج يمثل أحد الحلول المقترحة لحل مثل تلك المشكلات.
- سهولة التواصل مع الطالب من خلال توفير بيئة تفاعلية مستمرة، وتزويده بالمادة العلمية بصورةٍ واضحة من خلال التطبيقات المختلفة مصحوبة بالرسومات والصور والصوت أحيانًا.
- يساعد في تمكين الدارسين من التعبير عن أفكارهم وتوفير الوقت لهم للمشاركة في داخل الصف والبحث عن الحقائق والمعلومات بوسائل أكثر وأجدى ممَّا هو متَّبع في قاعات الدرس التقليدية. وتضيف إلهام أبو الريش (أبو الريش، ٢٠١٣) إلى ذلك أنَّ أهمية التعليم المدمج تبرز في زيادة فاعلية التعلم وتحسين مخرجاته من خلال توفير ارتباط أفضل بين حاجات الطلاب وبرنامج التعلم، بما يشتمل عليه من مصادر تعليمية متنوعة ومحفزة على التعلم بطرق مشوقة.

لقد أكدت دراسات وبحوث عديدة فعالية التعلم المدمج في تنمية مهارات عديدة منها دراسة عبد المولى (٢٠١٠) التي خلصت إلى أن استخدام برنامج قائم على البنائية الاجتماعية باستخدام التعلم المدمج في تدريس الدراسات الاجتماعية له فعالية في تنمية المفاهيم الجغرافية والتفكير البصري والمهارات الحياتية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي المهني للصم.

كما كشفت دراسة حسين (٢٠١٢) فاعلية استخدام مدخل التعلم المدمج في تدريس الفيزياء على تصويب المفاهيم البديلة الموجودة بوحدة الميكانيكا وتنمية مهارات التفكير الابتكاري (المرونة والطلاقة والاصالة) لدى طلاب الصف الأول بالمرحلة الثانوية بمصر. وخلصت نتائج دراسة بدور العطيات (العطيات، ٢٠١٢) إلى فاعلية استخدام التعليم المدمج في تنمية التحصيل بمادة الرياضيات للتلميذات المعاقات سمعيًا بالصف السادس الابتدائي بمعاهد الأمل بالمملكة العربية السعودية.

وتؤكد نتائج دراسة السالمين (٢٠١٣) وجود أثر لتوظيف التعلم المدمج في تنمية مستوى تحصيل قواعد اللغة العربية والاتجاه نحو قواعد اللغة العربية لدى طلاب الصف السادس الابتدائي في محافظة العقيق بالمملكة العربية السعودية. وتتفق معها نتائج دراسة القرني (٢٠١٣) في وجود أثر لاستخدام التعلم المدمج في تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي لمقرر النحو بمحافظة النماص و اتجاهاتهم نحو النحو.

وخلصت نتائج دراسة إلهام أبو الريش (أبو الريش، ٢٠١٣) إلى فاعلية برنامج قائم على التعليم المدمج في التحصيل الدراسي لطالبات الصف العاشر في النحو والاتجاه نحوه، ويعزى ذلك إلى فاعلية برنامج

التعليم النحوي المدمج. و اقترحت الدراسة إجراء دراسات علمية تتناول فاعلية توظيف التعليم المدمج في تعليم فروع اللغة العربية الأخرى على متغيرات متنوعة. وتتفق معها نتائج دراسة هيف الناشري (الناشري، ٢٠١٣) في أن البرنامج القائم على استراتيجية التعلم المدمج فعَّال في تنمية مهارات استخدام القواعد النحوية لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة القنفذة.

وقد أشارت نتائج دراسة عقيلي وأحمد (٢٠١٣) إلى فاعلية تطوير مقرر تعليم العلوم للمعاقين سمعيًا باستخدام التعلم المدمج في التحصيل الأكاديمي وتنمية بعض المهارات التدريسية والتفكير البصري لدى طلاب قسم التربية الخاصة بجامعة الطائف حيث توجد فروقٌ دالةٌ إحصائيًا بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التحصيل الأكاديمي وبطاقة ملاحظة بعض المهارات التدريسية واختبار التفكير البصري لصالح المجموعة التجريبية. وتشير نتائج دراسة حرب (٢٠١٣) إلى فاعلية برنامج التعلم المدمج في تطوير مهارات الكتابة باللغة الانجليزية لدى طلاب الصف العاشر في فلسطين واستبقاءها، حيث وجد فروقًا ذات دلالةٍ إحصائية في اختبار التحصيل الدراسي وفي اختبار استبقاء مهارات الكتابة باللغة الانجليزية لطلاب المجموعتين لصالح طلاب المجموعة التجريبية ويُعزَى ذلك إلى فاعلية برنامج التعلم المدمج.

كما أوضحت نتائج دراسة الشهري والمسعد (٢٠١٧) وجود أثر لتدريس القرآن الكريم باستخدام نمط التعلم المدمج باستخدام تطبيق (Hangouts) من شركة قوقل على تنمية مهارات التلاوة الأربعة الرئيسة (تفادي اللحن، والتجويد، والترتيل، والانطلاق) لطلاب حلقات الأكاديمية القرآنية العالمية. وتتفق معها نتائج دراسة شعبان وجعفر (٢٠١٧) في فاعلية استخدام التعلم المدمج في تدريس مقرر طرق تدريس الاقتصاد المنزلي لتحسين التحصيل والاتجاه نحوه لدى طالبات كلية التربية المستوى السابع ببرنامج الاقتصاد المنزلي بجامعة نجران.

وأوضحت نتائج دراسة أمل البدو (البدو، ٢٠١٧) فعالية استخدام نموذج التعلم المدمج في تنمية التحصيل الدراسي لدى طلاب جامعة العلوم الإبداعية في إمارة الفجيرة. ووجود ارتباط قوي بين استخدام نموذج التعلم المدمج وتحصيل الطلاب في جميع المساقات. في حين خلصت نتائج دراسة العنزي وفرج ومبارز (٢٠١٨) إلى وجود أثرٍ إيجابي لاستخدام التعلم المدمج على تحصيل طلاب الصف الأول من المرحلة الثانوية في وحدتي الغلاف الجوي وعناصر المناخ من مقرر الجغرافيا بالمملكة العربية السعودية. ويعزى ذلك إلى فاعلية استراتيجية التعلم المدمج.

ونخلص مما سبق أنَّ للتعلم المدمج مزايا عديدة، وإذا ما تم تطبيقه بشكلٍ عام في المدارس بكل مراحله الدراسية فإن وزارة التعليم ستحقق طفرةً تعليمية كبيرة، فتطبيق التعلم المدمج بلا شك يحتاج لميزانيات مالية كبيرة حتى تستطيع المدارس تجهيز قاعات الدروس (الصفوف الدراسية) بالتقنيات وربطها بشبكات الإنترنت لتكتمل العملية التعليمية.

اجراءات الدراسة

أولاً: منهج الدراسة

تعتمد الدراسة الحالية المنهج الوصفي الذي يعتمد على تجميع الحقائق والمعلومات، وتحليلها، وتفسيرها، ويُعرَّف بأنه: "المنهج الذي يعتمد على فهم الحاضر من أجل توجيه المستقبل من خلال دراسة الو اقع والتعرف على جو انب القوة والضعف فيه؛ لمعرفة مدى صلاحية هذا الوضع أو مدى الحاجة إلى إحداث تغيرات جزئّية أو أساسية فيه. ولا يقتصر المنهج الوصفي التحليلي على جمع البيانات وتبويبها فقط، ولكّنه يتضمن قدرًا يسيرًا من التفسير لهذه النتائج لاستخلاص تعميمات ذات مغزى تؤدي إلى تقدم المعرفة" (العساف، ٢٠٠٣، ص.١٩١).

ثانيا: مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلة المتوسطة بمدارس أبها والذين يدرسون لتلك المرحلة بالتعلم المدمج عبر منصة مدرستي والبالغ عددهم (٤١٦) معلم

ثالثًا: عينة الدراسة:

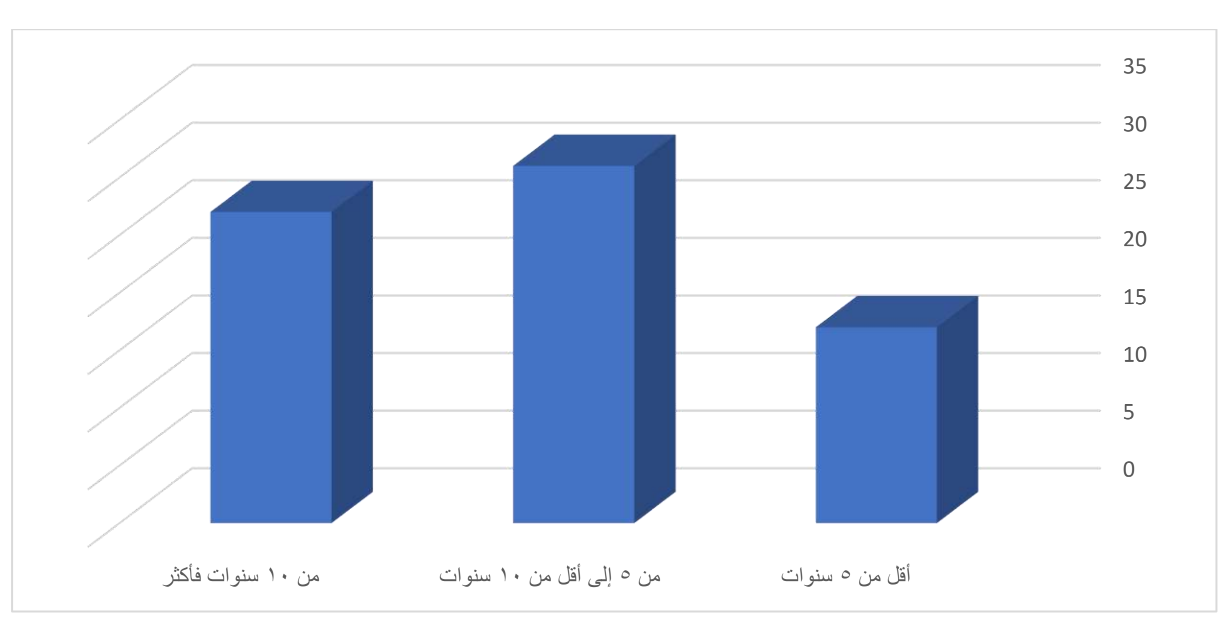
بلغت العينة الفعلية للدراسة والتي حصل عليها الباحث (٧٥) معلم وهي تمثل نسبة (١٨,٠٣ %) من مجتمع الدراسة وهي نسبة كافية لكي تكون العينة ممثلة لمجتمع الدراسة . وفيما يلي وصف لخصائص عينة الدراسة تبعًا للمتغيرات الديموجر افية:

١-وصف عينة الدراسة حسب سنوات الخبرة:

جدول (١) وصف عينة الدراسة حسب سنوات الخبرة

م	سنوات الخبرة	عدد العينة	النسبة المئوية %
١	أقل من ٥ سنوات	١٧	٢٢,٦٧٪
٢	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	٣١	٤١,٣٣٪
٣	من ١٠ سنوات فأكثر	٢٧	٣٦٪
	الإجمالي	٧٥	١٠٠٪

ويوضح الرسم البياني التالي توزيع عينة الدراسة تبعا لسنوات الخبرة



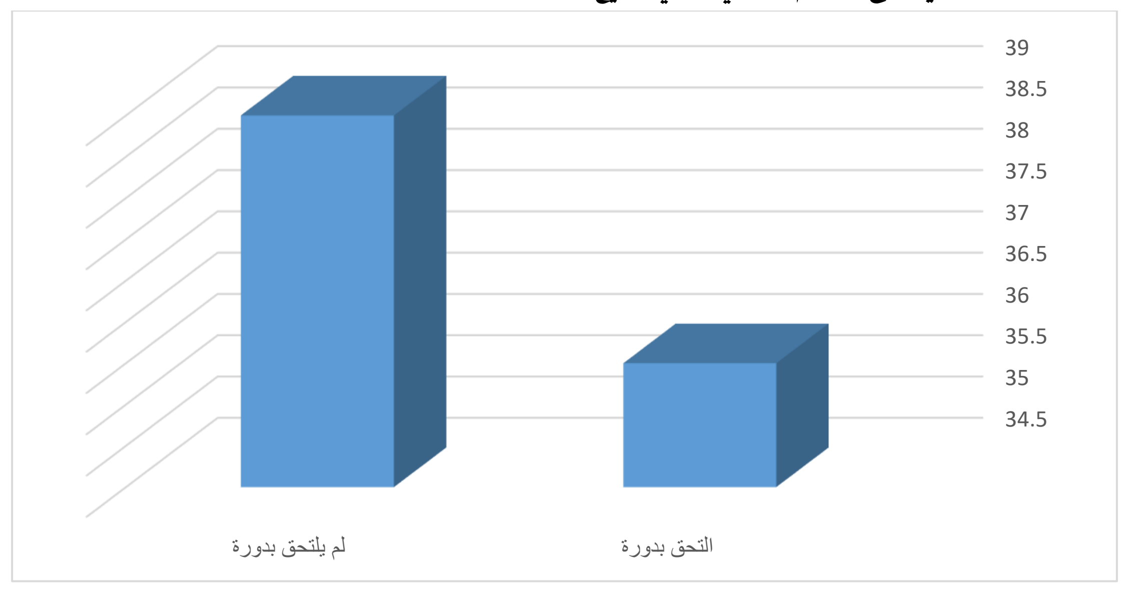
شكل (١) رسم بياني لعينة الدراسة وتوزيعها حسب سنوات الخبرة

٢-وصف عينة الدراسة تبعاً للدورات التدريبية:

جدول (٢) وصف عينة الدراسة حسب الالتحاق بدورات تدريبية في التعلم المدمج

م	النوع	عدد العينة	النسبة المئوية %
١	التحق بدورة	٣٦	٤٨٪
٢	لم يلتحق بدورة	٣٩	٥٢٪
٣	الإجمالي	٧٥	١٠٠٪

ويوضح الرسم البياني التالي توزيع عينة الدراسة حسب الالتحاق بالدورة



شكل (٢) وصف عينة الدراسة حسب الالتحاق بالدورة

رابعا: أدوات الدراسة:

تكونت أدوات الدراسة من أداتين هما :

١. مقياس الاتجاه نحو التعلم المدمج

٢. استبيان صعوبات تطبيق التعلم المدمج من وجهة نظر معلمي اللغة العربية

وفيما يلي عرض للخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) لكل أداة

١-مقياس الاتجاه نحو التعلم المدمج

-وصف المقياس:

يتكون المقياس من ٢٠ عبارة موزعة على بعدين:

البعد الأول: اتجاهات متعلقة بتفاعل الطالب مع المعلم ويقاس من خلال ثمان (٨) عبارات

البعد الثاني: اتجاهات متعلقة بالمعلم نفسه ويقاس من خلال (١٢) عبارة

ويستجيب الفرد على العبارات من خلال تدريج ليكرت الخماسي لتحديد درجة المو افقة (بدرجة قليلة جدًا،بدرجة قليلة ،بدرجة متوسطة ،بدرجة كبيرة،بدرجة كبيرة جدًا)

ويتضمن المقياس (٨) عبارات سلبية وقد تم عكس تقدير الدرجة للعبارات السلبية .

-صدق وثبات مقياس الاتجاه نحو التعلم المدمج

أ: ثبات المقياس:

يعرف الثبات بأنه النتائج التي نحصل علها من الأداة لا تتغير تغير جوهري عند إعادة استخدام الأداة مرة أخرى على نفس العينة في نفس الظروف. وقد قام الباحث بالتأكد من ثبات الأداة باستخدام طريقتي الفا -كرونباخ والتجزئة النصفية كما يلي:

١- تم حساب ثبات المقياس عن طريق حساب معامل ثبات الفا- كرونباخ للمقياس ككل حيث بلغت قيمته (٠,٩٦) وهو يشير إلى معامل ثبات مرتفع.

- كما تم حساب معاملات ثبات -الفا-كرونباخ لكل بعد من أبعاد المقياس كما هو موضح بجدول (٣)

جدول (٣) معاملات ثبات الفا كرونباخ لأبعاد مقياس الاتجاه نحو التعلم المدمج

الأبعاد	عدد العبارات	معامل ثبات الفا-كرونباخ
البعد الأول: اتجاهات تتأثر بالمتعلم	٨	٠,٩٤
البعد الثاني: اتجاهات متعلقة بالمعلم نفسه	١٢	٠,٩٢
المجموع الكلي	٢٠	٠,٩٦

يتضح من جدول (٣) ارتفاع قيم معاملات ثبات الفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد الاستبانة حيث تراوحت قيم معاملات ثبات أبعاد المقياس ما بين (٠,٩٢ الى ٠,٩٤) .

٢- تم حساب ثبات المقياس ايضا باستخدام طريقة التجزئة النصفية حيث تم حساب معامل الثبات الكلي بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان – براون حيث بلغت قيمته (٠,٩٧) والذي يشير إلى ارتفاع معامل ثبات المقياس.

كما تم حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لكل بعد من أبعاد المقياس كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٤) معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية لأبعاد مقياس الاتجاه نحو التعلم المدمج

الأبعاد	عدد العبارات	معامل ثبات التجزئة النصفية
البعد الأول: اتجاهات تتأثر بالمتعلم	٨	٠,٩٥
البعد الثاني: اتجاهات متعلقة بالمعلم نفسه	١٢	٠,٩٤
المجموع الكلي	٢٠	٠,٩٧

يتضح من جدول (٤) ارتفاع قيم معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية لكل بعد من أبعاد المقياس حيث تراوحت قيم معاملات ثبات أبعاد المقياس بطريقة التجزئة النصفية ما بين (٠,٩٤ إلى ٠,٩٥). وتشير تلك النتائج إلى أن قيم الثبات لكافة أبعاد المقياس مرتفعة مما يعطي مؤشر لمناسبتها لتحقيق أهداف الدراسة الحالية وإمكانية إعطاء نتائج مستقرة وثابتة في حالة إعادة تطبيق الدراسة.

ب : صدق المقياس :

١-صدق المحكمين:

بعد إعداد الأداة تم عرضها على مجموعة من المحكمين في التخصص من ذوي الخبرة الذين بلغ عددهم (١٠) محكمين وتم أخذ آرائهم لتحديد مدى ملائمة الأبعاد لقياس الظاهرة محل الدراسة، ومدى ملائمة العبارات للبعد الذي تنتمي إليه وسلامة الصياغة للعبارات وإضافة ما يرونه مناسبًا أو الحذف، وتم الأخذ بنسبة اتفاق (٨٠٪) فأعلى، وقد تم الأخذ بآراء المحكمين حيث لم يتم استبعاد أي بعد من المقياس، فيما عدا إعادة الصياغة وبذلك فإن العدد النهائي لعبارات المقياس (٢٠) عبارة موزعة على بعدين .

٢-صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي اليه العبارة والدرجة الكلية على المقياس كما هو موضح في جدول (٥)

جدول (٥) نتائج قيم (معاملات الارتباط) الاتساق الداخلي لعبارات مقياس الاتجاه نحو التعلم المدمج

العبارة	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	العبارة	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
البعد الأول			١٠	**٠,٨٩	**٠,٩٠
١	**٠,٩٢	**٠,٩١	١١	**٠,٨٤	**٠,٨٧
٢	**٠,٩٣	**٠,٩١	١٢	**٠,٧٤	**٠,٧٥
٣	**٠,٩٠	**٠,٩١	١٣	**٠,٧٢	**٠,٦٦

العبارة	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	العبارة	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
٤	٠,٨٨**	٠,٨٨**	١٤	٠,٩٤**	٠,٩٥**
٥	٠,٩١**	٠,٨٨**	١٥	٠,٧٦**	٠,٧٧**
٦	٠,٨٥**	٠,٨٣**	١٦	٠,٨٣**	٠,٧٧**
٧	٠,٨٢**	٠,٨٠**	١٧	٠,٧٥**	٠,٧١**
٨	٠,٧٠**	٠,٦٩**	١٨	٠,٨١**	٠,٧٨**
البعد الثاني			١٩	٠,٩٢**	٠,٨١**
٩	٠,٦٧**	٠,٦٦**	٢٠	٠,٧٨**	٠,٧٢**

(**) = معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق ارتباط جميع العبارات بدرجة البعد الذي تنتمي إليه وبالدرجة الكلية على المقياس بمعاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠,٦٦ إلى٠,٩٥) مما يعني أن جميع العبارات تتمتع بدرجة صدق اتساق داخلي مرتفعة.

كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية على المقياس كما هو موضح بجدول (٦)

جدول (٦) نتائج قيم الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس الاتجاه نحو التعلم المدمج

الابعاد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
البعد الأول: اتجاهات تتأثر بالمتعلم	٠,٩٦
البعد الثاني: اتجاهات متعلقة بالمعلم نفسه	٠,٩٨

(**) = معاملات الارتباط دالة احصائيا عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق ارتباط جميع الابعاد بالدرجة الكلية على المقياس بمعاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠,٩٦ الى٠,٩٨) مما يعني أن جميع الأبعاد تتمتع بدرجة صدق اتساق داخلي مرتفعة.

٢-استبيان صعوبات تطبيق التعلم المدمج من وجهة نظر معلمي اللغة العربية

- **وصف الاستبيان**

يتكون الاستبيان من ١٧ عبارة موزعة على بعدين:

- البعد الأول: صعوبات تقنية، فنية، إدراريه، مالية ويقاس من خلال عشر (١٠) عبارات

- البعد الثاني: صعوبات بشرية (المعلم والطالب) ويقاس من خلال (٧) عبارات

ويستجيب الفرد على العبارات من خلال تدريج ليكرت الخماسي لتحديد درجة المو افقة على الصعوبة بدرجة قليلة جدً بدرجة قليلة، بدرجة متوسطة، بدرجة كبيرة، بدرجة كبيرة جدًا،

-صدق وثبات استبيان صعوبات تطبيق التعلم المدمج من وجهة نظر معلمي اللغة العربية

أ: ثبات الاستبيان:

قام الباحث بالتأكد من ثبات الأداة باستخدام طريقتي الفا -كرونباخ والتجزئة النصفية كما يلي:

١- تم حساب ثبات المقياس عن طريق حساب معامل ثبات الفا- كرونباخ للاستبيان ككل حيث بلغت قيمته (٠,٩٧) وهو يشير إلى معامل ثبات مرتفع كما تم حساب معاملات ثبات -الفا-كرونباخ لكل بعد من أبعاد الاستبيان كما هو موضح بجدول (٧)

جدول (٧) معاملات ثبات الفا كرونباخ لأبعاد استبيان صعوبات تطبيق التعلم المدمج

الأبعاد	عدد العبارات	معامل ثبات الفا-كرونباخ
البعد الأول: صعوبات تقنية ، فنية ،إدراريه ، مالية	١٠	٠,٩٦
البعد الثاني: صعوبات بشرية (المعلم والطالب)	٧	٠,٩٤
المجموع الكلي	١٧	٠,٩٧

يتضح من جدول (٧) ارتفاع قيم معاملات ثبات الفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد الاستبانة حيث تراوحت قيم معاملات ثبات أبعاد الاستبيان ما بين (٠,٩٤ إلى ٠,٩٦) .

٢- تم حساب ثبات الاستبيان ايضا باستخدام طريقة التجزئة النصفية حيث تم حساب معامل الثبات الكلي بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان – براون حيث بلغت قيمته (٠,٩٧) والذي يشير إلى ارتفاع معامل ثبات الاستبيان.

كما تم حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لكل بعد من أبعاد الاستبانة كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٨) معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية لأبعاد استبيان صعوبات تطبيق التعلم المدمج

الأبعاد	عدد العبارات	معامل ثبات التجزئة النصفية
البعد الأول: صعوبات تقنية ، فنية ،ادرارية ، مالية	١٠	٠,٩٦
البعد الثاني: صعوبات بشرية (المعلم والطالب)	٧	٠,٩٧
المجموع الكلي	١٧	٠,٩٧

يتضح من جدول (٨) ارتفاع قيم معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية لكل بعد من أبعاد الاستبيان حيث تراوحت قيم معاملات ثبات أبعاد المقياس بطريقة التجزئة النصفية ما بين (٠,٩٦ إلى ٠,٩٧).وتشيرتلك النتائج إلى أن قيم الثبات لكافة أبعاد الاستبيان مرتفعة مما يعطي مؤشرلمناسبتها لتحقيق اهداف الدراسة الحالية وإمكانية إعطاء نتائج مستقرة وثابتة في حالة إعادة تطبيق الدراسة .

ب : صدق لاستبيان :

١-صدق المحكمين :

بعد إعداد الأداة تم عرضها على مجموعة من المحكمين في التخصص من ذوي الخيرة الذين بلغ عددهم (١٠) محكمين وتم أخذ آرائهم لتحديد مدى ملائمة الأبعاد لقياس الظاهرة محل الدراسة، ومدى ملائمة العبارات للبعد الذي تنتمي اليه وسلامة الصياغة للعبارات وإضافة ما يرونه مناسبًا أو الحذف، وتم الأخذ بنسبة اتفاق (٨٠٪) فأعلى. وقد تم الأخذ بآراء المحكمين حيث لم يتم استبعاد أي بعد من الاستبيان، فيما عدا اعادة الصياغة وبذلك أصبح العدد النهائي لعبارات الاستبيان (١٧) عبارة موزعة على بعدين

٢-صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب صدق الاتساق الداخلي للاستبيان عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبيان والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي اليه العبارة والدرجة الكلية على الاستبيان كما هو موضح في جدول (٥)

جدول (٥) نتائج قيم (معاملات الارتباط) الاتساق الداخلي لعبارات استبيان صعوبات تطبيق التعلم المدمج

العبارة	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	العبارة	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
البعد الأول			١٠	٠,٩٦**	٠,٩٥**
١	٠,٨٣**	٠,٧٨**	البعد الأول		
٢	٠,٩٥**	٠,٩٦**	١١	٠,٩٥**	٠,٩٣**
٣	٠,٧٩**	٠,٨٤**	١٢	٠,٨٥**	٠,٧٩**
٤	٠,٧٧**	٠,٨٣**	١٣	٠,٨٨**	٠,٨٥**
٥	٠,٧٩**	٠,٧٢**	١٤	٠,٩٤**	٠,٩٦**
٦	٠,٩٤**	٠,٩٢**	١٥	٠,٩١**	٠,٩٤**
٧	٠,٩٥**	٠,٩٤**	١٦	٠,٨٥**	٠,٧٨**
٨	٠,٧٣**	٠,٦٤**	١٧	٠,٩٥**	٠,٩٢**
٩	٠,٩٤**	٠,٩٥**			

(**) = معاملات الارتباط دالة احصائيا عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق ارتباط جميع العبارات بدرجة البعد الذي تنتمي إليه وبالدرجة الكلية على الاستبيان بمعاملات ارتباط موجبة ودالة احصائيا عند مستوى (٠,٠١) وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠,٦٤ إلى٠,٩٦) مما يعني أن جميع العبارات تتمتع بدرجة صدق اتساق داخلي مرتفعة.

كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية على الاستبيان كما هو موضح بجدول (٦)

جدول (٧) نتائج قيم الاتساق الداخلي لأبعاد استبيان صعوبات تطبيق التعلم المدمج

الأبعاد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
البعد الأول: صعوبات تقنية،فنية ،إدارية، مالية	٠,٩٧
البعد الثاني: صعوبات بشرية (المعلم والطالب)	٠,٩٦

(**) = معاملات الارتباط دالة احصائيا عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق ارتباط جميع الأبعاد بالدرجة الكلية على الاستبيان بمعاملات ارتباط موجبة ودالة احصائيا عند مستوى (٠,٠١) وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠,٩٦ إلى٠,٩٧) مما يعني أن جميع الأبعاد تتمتع بدرجة صدق اتساق داخلي مرتفعة.

سادساً: الأساليب الاحصائية المستخدمة في الدراسة:

- spss تم تحليل البيانات ومعالجتها باستخدام البرنامج الإحصائي
- تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية لحساب صدق وثبات الاستبانة
- *معامل ارتباط بيرسون Person corelation
- معامل ثبات الفا كرونباخ
- معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان – براون
- تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية لتحليل بيانات الاستبانة
- المتوسطات الوزنية والانحر افات المعيارية والأوزان النسبية
- معاملات الارتباط الثنائية correlation
- تحديد درجة المو افقة والأوزان النسبية:

تم تحديد درجة المو افقة بناء على قيمة المتوسط الحسابي وفي ضوء درجات قطع مقياس أداة الدراسة، وذلك باعتماد المعيار التالي لتقدير درجة الممارسة حيث تم تحديد طول فترة مقياس ليكرت الخماسي المستخدمة في هذه الأداة (من ١ : ٥) ، وتم حساب المدى (٥- ١ =٤) والذي تم تقسيمه على عدد فترات المقياس الخمسة للحصول على طول الفترة أي (٥/٤ = ٠,٨) ، ثم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس وهي (١) وذلك لتحديد الحد الأعلى للفترة الاولى وهكذا بالنسبة لباقي الفترات كما هو مبين بالجدول التالي:

جدول (٨) درجة المو افقة والأوزان النسبية

م	الوزن النسبي	المتوسط الوزني	درجة المو افقة للعبارات الإيجابية	درجة المو افقة للعبارات السلبية
١	٢٠ – ٣٥,٩ %	(١) إلى -أقل من (١,٨)	بدرجة قليلة جدًا	بدرجة كبيرة جدًا
٢	٣٦ – ٥١,٩٪	(١,٨) إلى – أقل من (٢,٦)	بدرجة قليلة	بدرجة كبيرة
٣	٥٢ – ٦٧,٩ %	(٢,٦) إلى -أقل من (٣,٤)	بدرجة متوسطة	بدرجة متوسطة
٤	٦٨ – ٨٣,٩ %	(٣,٤) إلى – اقل من (٤,٢)	بدرجة كبيرة	بدرجة قليلة
٥	٨٤ – ١٠٠ %	(٤,٢) إلى-(٥)	بدرجة كبيرة جدًا	بدرجة قليلة جدًا

ملحوظة: تم عكس تدريج المقياس للعبارات السلبية في مقياس الاتجاه نحو التعلم المدمج

نتائج الدراسة

نتائج: السؤال الاول:

ينص السؤال الاول على: ما اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التعلم المدمج؟

وللإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لاستجابات العينة على الاستبانة لتحديد درجة المو افقة ويوضح جدول (٩) نتائج ذلك:

جدول (٩) المتوسطات والانحر افات المعيارية والأوزان النسبية لاستجابات عينة الدراسة لاتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التعلم المدمج

رقم العبارة	العبارات	اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التعلم المدمج			
		المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة المو افقة
	البعد الأول: اتجاهات تتأثر بالمتعلم				
١	يراعي التعلم المدمج الفروق الفردية بين الطلاب.	٤,٢٨	٠,٩١	٨٥,٦	كبيرة جدًا
٢	التعلم المدمج أكثر إثارة للطلاب من التعلم التقليدي.	٤,٢٣	١,٠٣	٨٤,٦	كبيرة جدًا
٣	يشتت التعلم المدمج انتباه الطلاب.	٣,٦٧	١,١٦	٧٣,٤	قليلة جدًا
٤	يحد التعلم المدمج من جعل الطالب محورًا للعملية التعليمية.	٣,٥٩	١,٤	٧١,٨	قليلة
٥	يجعل التعلم المدمج الطالب أكثر تفكيرًا.	٤,٣٩	٠,٨٨	٨٧,٨	كبيرة جدًا
٦	يحقق التعلم المدمج التنافس بين الطلاب.	٤,٦٣	٠,٦٩	٩٢,٦	كبيرة جدًا

رقم العبارة	العبارات	اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التعلم المدمج			
		المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الموافقة
٧	التعلم المدمج يجعل الطالب أكثر تساؤل ونقاش.	٤,٦٩	٠,٦٤	٩٣,٨	كبيرة جدًا
٨	التعلم المدمج يشعر الطالب بعدم المسؤولية في تعلمه.	٤,٦٨	٠,٦٢	٩٣,٦	قليلة جدًا
	إجمالي البعد الأول	٤,٢٧	٠,٩٨	٨٥,٤	كبيرة جدًا
البعد الثاني: اتجاهات تتعلق بالمعلم نفسه					
٩	أؤيد اعتماد التعلم المدمج في التعليم العام.	٤,٨٩	٠,٣١	٩٧,٨	كبيرة جدًا
١٠	يقلل التعلم المدمج العبء على معلم اللغة العربية.	٣,٥٩	١,٢٥	٧١,٨	قليلة
١١	يجعل التعلم المدمج معلم اللغة العربية أكثر ثقةً بنفسه.	٤,٤٨	٠,٨	٨٩,٦	كبيرة جدًا
١٢	التعلم المدمج محفز لعملية التعلم.	٤,٧٩	٠,٥٣	٩٥,٨	كبيرة جدًا
١٣	التعلم المدمج يوازي التعلم التقليدي في الوقت والتكلفة.	٤,٧٦	٠,٤٩	٩٥,٢	قليلة جدًا
١٤	التعلم المدمج يشعر معلم اللغة العربية بالراحة.	٣,٨٤	١,١	٧٦,٨	كبيرة جدًا
١٥	التعلم المدمج يختصر الوقت في تنفيذ الخطة الدراسية.	٤,٧٥	٠,٦	٩٥	كبيرة
١٦	يقلل التعلم المدمج تكامل عناصر العملية التعليمية.	٤,٦٨	٠,٥٧	٩٣,٦	قليلة جدًا
١٧	التعلم المدمج يعيق استخدام استراتيجيات أخرى.	٤,٣١	١,٠١	٨٦,٢	قليلة جدًا
١٨	التعلم المدمج يسرع تناول قدر أكبر من المعلومات.	٤,٨٧	٠,٥٥	٩٧,٤	كبيرة جدًا
١٩	التعلم المدمج لا يحقق تسلسل مفردات المقرر.	٤,٧٦	٠,٥٩	٩٥,٢	قليلة جدًا
٢٠	يميل المعلم لتطبيق التعلم المدمج.	٤,٩٣	٠,٣	٩٨,٦	كبيرة جدًا
	إجمالي البعد الثاني	٤,٥٥	٠,٣١	٩١,٠٧	كبيرة جدًا

رقم العبارة	العبارات	اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التعلم المدمج			
		المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة المو افقة
المجموع الكلي		٤,٤١	٠,٣٤	٨٨,٢٢	كبيرة جدًا

يتضح من النتائج الموضحة بجدول (٩) ما يلي:

- أعطى أفراد عينة الدراسة اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التعلم المدمج درجة مو افقة (كبيرة جدًا) بمتوسط وزني (٤,٤١) ووزن نسبي (٨٨,٢٢) بانحراف معياري (٠,٣٤) مما يدل على وجود اتجاه إيجابي كبيرلمعلمي اللغة العربية نحو التعلم المدمج .
- حصل البعد الأول للمقياس (اتجاهات تتأثر بالمتعلم) على درجة مو افقة (كبيرة جدًا) بمتوسط وزني (٤,٢٧) ووزن نسبى (٨٥,٤)
- جاءت أعلى العبارات مو افقة بالنسبة لهذا البعد العبارة رقم (٧) ونصها (التعلم المدمج يجعل الطالب أكثرتساؤل ونقاش.) حيث حصلت على أعلى متوسط وزني (٤,٦٩).
- حصل البعد الثاني للمقياس (اتجاهات تتعلق بالمعلم نفسه) على درجة مو افقة (كبيرة جدًا) بمتوسط وزني (٤,٥٥) ووزن نسبي (٩١,٠٧)
- جاءت أعلى العبارات مو افقة بالنسبة لهذا البعد العبارة رقم (٩) ونصها (أؤيد اعتماد التعلم المدمج في التعليم العام.) حيث حصلت على أعلى متوسط وزني (٤,٨٩).

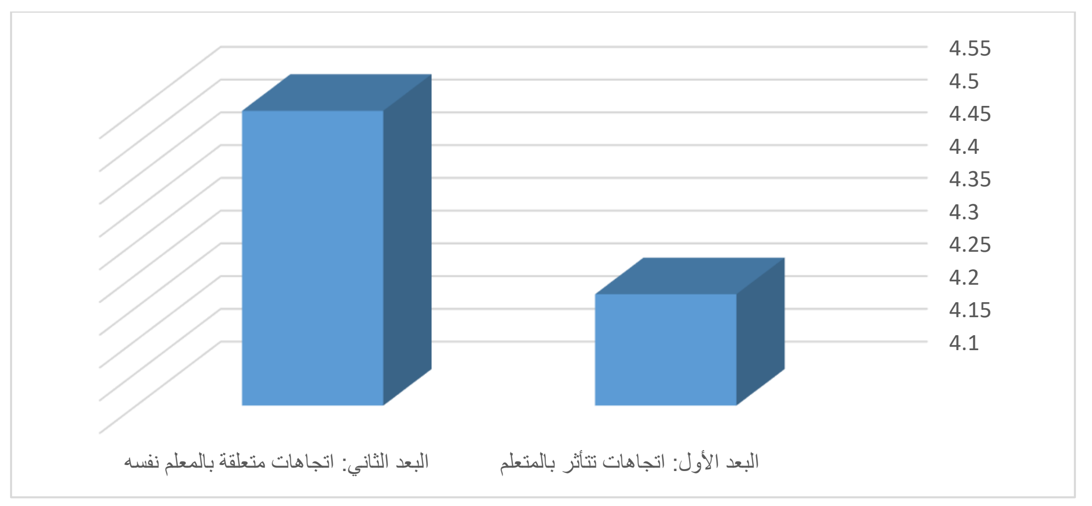
ويمكن توضيح المتوسطات والأوزان النسبية لأبعاد المقياس في الجدول التالي:

جدول (١٠) المتوسطات والانحر افات المعيارية والأوزان النسبية لأبعاد مقياس الاتجاه نحو التعلم المدمج

البعد	المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	ترتيب الأبعاد	درجة المو افقة
البعد الأول: اتجاهات تتأثر بالمتعلم	٤,٢٧	٠,٩٨	٨٥,٤	٢	كبيرة جدًا
البعد الثاني: اتجاهات متعلقة بالمعلم نفسه	٤,٥٥	٠,٣١	٩١,٠٧	١	كبيرة جدًا

ويتضح من جدول (١٠) :أن البعد الأول قد حصل على أعلى درجة مو افقة (٤,٥٥) مقارنة بالبعد الثاني .

ويوضح الشكل البياني التالي المتوسطات الوزنية للأبعاد:



شكل (٣) رسم بياني للمتوسطات الوزنية لأبعاد مقياس الاتجاه نحو التعلم المدمج

ويمكن تفسير النتائج الواردة في الجدول (٩) أن اتجاهات معلمي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة أثناء تطبيقهم للتعلم المدمج يعود إلى وعي معلمي اللغة العربية بمزايا التعليم المدمج في الدعم الذي يقدمه للطالب وهو ما أكدته دراسات كل من: (بني دومي والشناق، ٢٠١٤؛ القرارعة وحجة،٢٠١٣، عمار، ٢٠١٠)

وكذلك قد تكون الاتجاهات الإيجابية حول التعلم المدمج للمعلمين عينة الدراسة قد تكونت نتيجة الوعي بمزاياه من خلال تطبيقه فعليًا خلال الفترة السابقة والحالية نتيجة الظروف التي جعلت من هذا النوع من التعليم نمطًا حاضرًا، فهو يوفر الوقت والجهد على المعلم في ظل عبء الجدول التدريسي والمهام الموكلة له، كذلك طبيعة مقررات اللغة العربية التي تحتوي عدد من الأنشطة التي تتيح للطالب ممارستها خارج وقت الحصة الحضورية، ومناقشتها في الحصص الافتراضية التالية، وهذه المزية أكدها الخليفة ومطاوع (٢٠١٥) أثناء تعريفهما للتعليم المدمج حيث ذكرا أنه يخفض وقت التعليم التقليدي في الصفوف الدراسية.

نتائج: **السؤال الثاني**:

ينص السؤال الثاني على: ماهي الصعوبات التي تواجه تطبيق التعلم المدمج من وجهة نظر معلمي اللغة العربية؟

وللإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لاستجابات العينة على الاستبانة لتحديد درجة الموافقة ويوضح جدول (١١) نتائج ذلك:

جدول (١١) المتوسطات والانحرافات المعيارية والاوزان النسبية لاستجابات عينة الدراسة لصعوبات تطبيق التعلم المدمج

رقم العبارة	العبارات	صعوبات تطبيق التعلم المدمج			
		المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الموافقة
البعد الأول: صعوبات تقنية، فنية، إداريه، مالية					
١	ضعف البنية التحتية.	٢,٠٩	٠,٧٤	٤١,٨	قليلة

٢	توفير الأجهزة يمثل عبئاً على المدرسة.	٤,٠٩	١,٣١	٨١,٨	كبيرة
٣	غياب الحوافز المادية.	٤,٨١	٠,٥٤	٩٦,٢	كبيرة جدًا
٤	غياب الحوافز المعنوية.	٤,٧٦	٠,٧١	٩٥,٢	كبيرة جدًا
٥	محدودية زمن اليوم الدراسي.	٢,٢٨	١,١٨	٤٥,٦	قليلة
٦	الحاجة إلى فريق دعم فني مدرّب.	٤,٤٣	٠,٧٧	٨٨,٦	كبيرة جدًا
٧	التكلفة المادية للأجهزة.	٤,٢	٠,٩٦	٨٤	كبيرة جدًا
٨	الصعوبة في التعامل مع الأجهزة.	١,٦٤	٠,٧٧	٣٢,٨	قليلة جدًا
٩	عدم موائمتها مع جميع مفردات المقرر.	٤,٤	٠,٩٣	٨٨	كبيرة جدًا
١٠	تشغل الطالب عن عملية التعلم.	٤,٠٨	١,١٦	٨١,٦	كبيرة جدًا
	إجمالي البعد الأول	٣,٦٨	٠,٨	٧٣,٥٧	كبيرة
	البعد الثاني: صعوبات بشرية (المعلم والطالب)				
١١	ضعف قدرة الطلاب على التعامل مع الأجهزة.	٤,٦١	٠,٧٣	٩٢,٢	كبيرة جدًا
١٢	قلة الدورات التدريبية للمعلم.	٤,٨٤	٠,٤٩	٩٦,٨	كبيرة جدًا
١٣	عدم استجابة الطلبة لهذا النمط من التعلم.	٤,٨٣	٠,٤٢	٩٦,٦	كبيرة جدًا
١٤	تأثيرها السلبي على شخصية المعلم.	٣,٩٢	١,١٨	٧٨,٤	كبيرة
١٥	ضعف مهارات المعلمين في إدارة فصول التعلم المدمج.	٤,٢٧	٠,٨٩	٨٥,٤	كبيرة
١٦	عدم قدرة بعض الطلاب على امتلاك الأجهزة المناسبة.	٤,٨٣	٠,٥٥	٩٦,٦	كبيرة جدًا
١٧	وجود اعتقاد بصعوبة استخدام التقنيات في التعلم المدمج	٤,٦٧	٠,٦٦	٩٣,٤	كبيرة جدًا
	إجمالي البعد الثاني	٤,٥٧	٠,٦٥	٩١,٣١	كبيرة جدًا
	المجموع الكلي	٤,١٢	٠,٧٢	٨٢,٤٤	كبيرة

يتضح من النتائج الموضحة بجدول (١١) ما يلي:

- -أعطى افراد عينة الصعوبات التي تواجه تطبيق التعلم المدمج درجة موافقة (كبيرة) بمتوسط وزني (٤,١٢) ووزن نسبي (٨٢,٤٤) بانحراف معياري (٠,٧٢) مما يدل على وجود صعوبات كبيرة تواجه تطبيق التعلم المدمج.
- حصل البعد الأول للمقياس (صعوبات تقنية، فنية، إدارية، مالية) على درجة موافقة (كبيرة) بمتوسط وزني (٣,٦٨) ووزن نسبي (٧٣,٥٧)

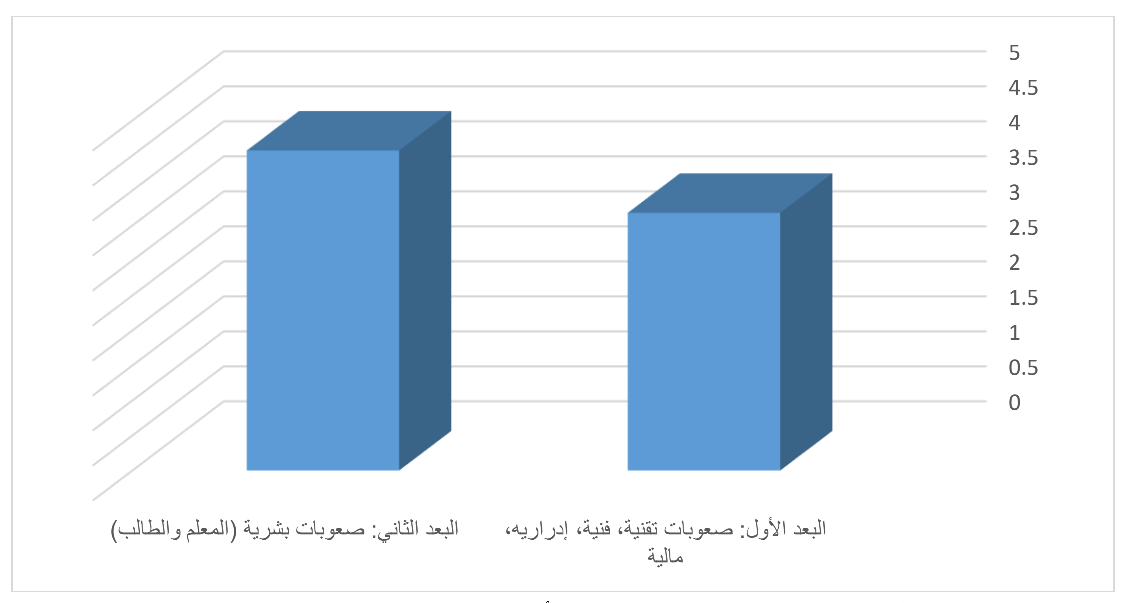
- جاءت أعلى الصعوبات موافقة بالنسبة لهذا البعد الصعوبة رقم (٣) وهي (غياب الحوافز المادية.) حيث حصلت على أعلى متوسط وزني (٤,٨١).
- جاءت أقل الصعوبات موافقة بالنسبة لهذا البعد الصعوبة رقم (٨) وهي (الصعوبة في التعامل مع الأجهزة.) حيث حصلت على أقل متوسط وزني (١,٦٨).
- حصل البعد الثاني للمقياس (صعوبات بشرية (المعلم والطالب) على درجة موافقة (كبيرة جدًا) بمتوسط وزني (٤,٥٧) ووزن نسبي (٩١,٣١).
- جاءت أعلى الصعوبات موافقة بالنسبة لهذا البعد الصعوبة رقم (١٢) وهي (قلة الدورات التدريبية للمعلم.) حيث حصلت على أعلى متوسط وزني (٤,٨٤).
- جاءت أقل الصعوبات موافقة بالنسبة لهذا البعد الصعوبة رقم (٨) وهي (تأثيرها السلبي على شخصية المعلم.) حيث حصلت على أقل متوسط وزني (٣,٩٢).
- ويمكن توضيح المتوسطات والأوزان النسبية لأبعاد الصعوبات في الجدول التالي:

جدول (١٢) المتوسطات والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لأبعاد استبيان صعوبات تطبيق التعلم المدمج

البعد	المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	ترتيب الأبعاد	درجة الموافقة
البعد الأول: صعوبات تقنية، فنية، إداريه، مالية	٣,٦٨	٠,٨	٧٣,٥٧	٢	كبيرة
البعد الثاني: صعوبات بشرية (المعلم والطالب)	٤,٥٧	٠,٦٥	٩١,٣١	١	كبيرة جدًا

ويتضح من جدول (١٢): أن الصعوبات البشرية (المعلم والطالب) قد حصلت على أعلى درجة موافقة (٤,٥٧) مقارنة بالصعوبات (تقنية، فنية، إداريه، مالية)

ويوضح الشكل البياني التالي المتوسطات الوزنية للأبعاد:



شكل (٤) رسم بياني للمتوسطات الوزنية لأبعاد الصعوبات التي تواجه تطبيق التعلم المدمج

يلاحظ من النتائج الواردة في الجدول (١١) أن معلمي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة يواجهون صعوبات في تطبيقهم للتعلم المدمج منها ضعف البنية التحتية وغياب الحوافز والحاجة إلى المزيد من الضبط للعملية التعليمية أثناء استخدام هذا النمط من التعليم، ويرى الباحث أن تجربة التعليم المدمج لا زالت حديثة للمعلم والطالب على حد سواء، فالمعلم بحاجة إلى مزيد من التدريب حول إعداد وتصميم الدروس والأنشطة إلكترونيًا، و اتساق ذلك مع طبيعة محتوى المنهج والزمن المحدد لتدرسيه وفق الخطة التدريسية المعتمدة، بالإضافة إلى طرق عمليتي التدريس والتقويم وضبطهما، كل هذا يحتاج إلى دعم إضافي للمعلم من تقليص النصاب التدريسي وتخفيف الأعباء الإدارية والتحفيز المادي والمعنوي.

أما بالنسبة للطلاب فلا زالوا يحتاجون إلى مزيد من التدريب على طريقة استخدام البرامج والمنصات التي تقدم التعليم الإلكتروني والإيمان بدورها الفاعل والاستفادة من الثورة التقنية التي يعيشها العالم، وتطوير مهاراتهم الإلكترونية، عبر المقررات ومنها مقرر المهارات الرقمية الذي أدرج مؤخرًا.

التوصيات:

في ضوء ما توصلت إليه هذه الدراسة من نتائج يوصي الباحث بما يلي:

١. إنشاء وحدة متخصصة لدعم التعلم المدمج في مكاتب التعليم التابعة لإدارة التعليم لتمكين المعلمين من مواجهة العقبات المفاجئة والعمل على التغلب عليها في حينه.
٢. تكثيف الدورات التدريبية للمعلمين في مجال التعلم المدمج والعمل على التحفيز المادي والمعنوي للمتميزين في تطبيق التعلم المدمج.
٣. عقد شراكات مع القطاع الخاص لدعم المدارس بالأجهزة وزيادة عدد القاعات الافتراضية في المدارس.

٤. ٤التوسع في تطبيق التعلم المدمج في التعليم بعد الجائحة وضمان استمرارية التعلم بهذا النمط في الخطة العامة للتعليم العام.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو الريش، إلهام حرب (٢٠١٣). *فاعلية برنامج قائم على التعليم المدمج في تحصيل طالبات الصف العاشر في النحو والاتجاه نحوه في غزة.* رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

أحمد، آمال محمد محمود (٢٠١١). أثر استخدام التعلم المدمج في تدريس الكيمياء على التحصيل والاتجاه نحوه وبقاء أثر التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة التربية العلمية*، ١٤(٣)، ١٧٣ -٢١٢.

إسماعيل، الغريب زاهر (٢٠٠٩) *التعليم الإلكتروني من التطبيق إلى الاحتراف*. القاهرة: عالم الكتب.

البدو، أمل محمد عبد الله (٢٠١٧). فعالية استخدام نموذج التعلم المدمج في تنمية التحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعات المفتوحة. *المجلة العربية للجودة والتميز*، ٤ (٢)، مايو، ١٢١- ١٩٩.

بدوي، كرامي محمد (٢٠٠٩). *فعالية استخدام مدخل التعلم الخليط في تدريس الدراسات الاجتماعية على التحصيل وتنمية مهارات البحث الجغرافي والاتجاه نحو تكنولوجيا المعلومات لدى تلاميذ الحلقة الإعدادية*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة سوهاج

بني دومي، حسن علي؛ والشناق، قسيم محمد (٢٠١٤). *أساسيات التعلم الإلكتروني في العلوم*، الطبعة الثالثة، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

جبر، سعد محمد؛ العرنوسي، ضياء عويد حربي (٢٠١٤). التعلم المزيج وضمان الجودة في التدريس الجامعي (دراسة نظرية). مجلة كلية التربية الأساسية- جامعة بابل، ع ١٧، أيلول، ١٥٢-١٧١.

جبر، يحي (٢٠١٠). *أثر توظيف استراتيجية دورة التعلم فوق المعرفية على تنمية المفاهيم ومهارات التفكير البصري في العلوم لدى طلبة العاشر الأساسي*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

الحسن، عصام إدريس؛ وحويري، عليش عبد الرحيم (٢٠١٤). أثر وحدة تدريسية قائمة على التعلم المدمج على التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى طلاب المستوي الثاني بقسم الفيزياء بكلية التربية جامعة الخرطوم. *تكنولوجيا التربية: دراسات وبحوث*، يناير، ٦٥- ٨٧.

حسين، محمد حسني خلف (٢٠١٢). *فاعلية استخدام مدخل التعلم المدمج في تدريس الفيزياء على تصويب المفاهيم البديلة وتنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى طلاب المرحلة الثانوية*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة سوهاج.

حرب، اسماعيل ابراهيم (٢٠١٣). *فاعلية برنامج التعلم المدمج في تطوير واستبقاء مهارات الكتابة باللغة الانجليزية لدى طلاب الصف العاشر في فلسطين*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية-غزة.

الخليفة، حسن جعفر ومطاوع، ضياء الدين محمد (٢٠١٥). *استراتيجيات التدريس الفعال*، الدمام: مكتبة المتنبي.

خليفة، غازي؛ الحيلة، محمد؛ الصرايرة، خالد (٢٠١٣). صعوبات تطبيق التعلم المدمج في التدريس الجامعي في جامعة الشرق الأوسط، مجلة اتحاد الجامعات العربية، ٣٣ (٢)، ٤١٩-٤٤٣.

رشدي. محمد رشدي(٢٠٠٥)المعوقات التي تواجه المؤسسات العاملة في مجال رعاية أطفال الشوارع, بحث منشور في المؤتمر الثامن عشر, كلية الخدمة الاجتماعية ,جامعة حلوان ,المجلد الثاني.ص٦٢٩.

السالمين، ياسر على صالح (٢٠١٣). *أثر توظيف التعلم المدمج في تحصيل قواعد اللغة العربية والاتجاه نحوها لدى طلاب الصف السادس الابتدائي*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الباحة.

سرايا، عادل السيد (٢٠١٢). *تكنولوجيا التعليم ومصادر التعلم الإلكتروني مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية*، الجزء الثاني، الطبعة الخامسة، الرياض: مكتبة الرشد.

شعبان، فاطمة عاشور توفيق؛ جعفر، أنجي محمد (٢٠١٧). فاعلية استخدام التعلم المدمج في تدريس مقرر طرق تدريس الاقتصاد المنزلي لتحسين التحصيل والاتجاه نحوه لدى طالبات كلية التربية بجامعة نجران. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، ٦ (٧)، ١٦٨-١٨٣.

الشهري، عبد العزيز غرمان عبد العزيز؛ المسعد، أحمد زيد (٢٠١٧). أثر تدريس القرآن الكريم باستخدام نمط التعلم المدمج على تصحيح التلاوة لطلاب حلقات الأكاديمية القرآنية العالمية. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، ٢ (١)، أغسطس، ١٠٩ – ١٣٨.

عبد المولى، أسامة عبد الرحمن أحمد (٢٠١٠). فاعلية برنامج قائم على البنائية الاجتماعية باستخدام التعلم الخليط في تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية المفاهيم الجغرافية والتفكير البصري والمهارات الحياتية لدى التلاميذ الصم بالحلقة الإعدادية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة سوهاج.

عقيلي، سمير محمد عقل؛ أحمد، خالد عبد القادر يوسف (٢٠١٣). فاعلية تطوير مقرر تعليم العلوم للمعاقين سمعيًا باستخدام التعليم الخليط في تنمية التحصيل الأكاديمي وبعض المهارات التدريسية والتفكير البصري لدى طلاب قسم التربية الخاصة جامعة الطائف. *المجلة التربوية- كلية التربية بسوهاج*، ٣٤، يوليو، ١١٠-١٧٤.

علي، عادل علي أحمد (٢٠١٣) فاعلية برنامج قائم على التعلم المدمج لتنمية التفكير الابتكاري في الرياضيات، *مجلة كلية التربية بالإسماعيلية*، العدد (٢٦)، مايو، ١٤٥-١٨٠.

عمار، محمد عيد حامد (٢٠١٠). فاعلية استخدام التعلم المزيج في تنمية التحصيل المعرفي والتخيل البصري في الهندسة الكهربائية لدى طلاب الصف الأول الثانوي الصناعي واتجاهاتهم نحوه. بحث مقدم إلى المؤتمر الدولي الأول للجمعية العمانية لتقنيات التعليم، سلطنة عمان: مسقط، في الفترة من ٦ إلى ٨ ديسمبر، ص. ١-٢٧.

عمران، أحمد محمد الصغير (٢٠١١). *فعالية التعلم الخليط في تنمية بعض المفاهيم الجغرافية والميل نحو المادة لدى طلاب المرحلة الإعدادية*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

العنزي، عبيد عياد؛ فرج، الهام عبد الحميد؛ مبارز، منال عبد العال (٢٠١٨). أثر استخدام التعلم المدمج على تحصيل طلاب المرحلة الثانوية في مادة الجغرافيا بالمملكة العربية السعودية. *المجلة العربية للتربية النوعية*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، ع٣، إبريل، ١-٢٢.

الغزو، إيمان محمد (٢٠٠٤). *دمج التقنيات في التعليم (إعداد المعلم تقنيا للألفية الثالثة)*، دبي: دار القلم للنشر والتوزيع.

الفقي، عبد الله إبراهيم (٢٠١١). *التعلم المدمج التصميم التعليمي – الوسائط المتعددة – التفكير الابتكاري*، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

القرارعة، أحمد عودة؛ حجة، حكم رمضان (٢٠١٣). فاعلية برنامج قائم على التعلم المدمج في تدريس العلوم في تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي وتنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي. مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين، ١٤ (٢)، ٥٦٥-٦٠٢.

القرني، فرحان ناصر مجدوع (٢٠١٣). *أثر استخدام التعلم المدمج في تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي في مادة النحو واتجاهاتهم نحوها*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الباحة.

مخلص، محمد محمدي محمد (٢٠١٥). تجربة الجامعة السعودية الإلكترونية في التعليم المدمج والاستفادة منها في تطوير التعليم الإلكتروني بالجامعات المصرية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٥٩ (١)، مارس، ١٠٩- ١٤٦.

مطاوع، ضياء الدين محمد؛ والخليفة، حسن جعفر (٢٠١٤). *المرجع في مبادئ البحث ومهاراته في العلوم التربوية والنفسية والاجتماعية*. الدمام: مكتبة المتنبي.

الناشري، هيف أحمد عبده (٢٠١٣). *فاعلية برنامج قائم على استراتيجية التعلم المدمج في تنمية مهارات استخدام القواعد النحوية لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة القنفذة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الباحة.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Costa, F. A.; Viseu, S. (2006). *Action and reflection, in Person, M. (Ed.). A vision of European Teaching and Learning Perspectives on the Role of the Teacher.* Sweden. The Learning Teacher Network.

Driscoll, M. (2012). *Blended Learning: Let's get beyond the hype*. IBM Global Services. Retrieved from https://www-07.ibm.com/services/pdf/blended_learning.pdf

Tran, V. (2012). The Impact of blended and traditional instruction in students' performance, International Journal of Higher Education, 1 (12), 439- 443.

concise oxford dictionary,oxford Claremont prees,1948,p101

مدى تضمين أبعاد التنمية المستدامة في كتب لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية

د. نوال صالح محمد المسند

جامعة المجمعة

مستخلص الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مدى تضمين أبعاد التنمية المستدامة في كتب لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. وتم استخدام المنهجَ الوصفي التحليلي، واعتماد الفكرة وحدة للتحليل. ولتحقيق هدف الدراسة تم إعداد بطاقة تحليل محتوى تضمنت (٢٥) مؤشرًا موزعة على ثلاثة أبعاد رئيسة (البعد الاجتماعي، البعد البيئي، البعد الاقتصادي). وتكونت عينة الدراسة من كتب لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة للصفوف الثلاثة. وأظهرت نتائج التحليل أن محتوى الكتب المحللة تضمنت أبعاد التنمية المستدامة بنسب متفاوتة، حيث جاء البعد الاجتماعي بالمرتبة الأولى وبنسبة (٢٥٪) يليه البعد الاقتصادي وبنسبة تضمين (٢٢,٤٠)، ثم جاء في المرتبة الأخيرة البعد البيئي وبنسبة تضمين (١٤,١٤٪). وخلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات، من أبرزها تعزيز محتويات كتب لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة، ورفع مستوى تضمين أبعاد التنمية المستدامة وقضاياها من خلال المعلومات والمهارات المناسبة، وربطها بو اقع الطلبة ضمانًا لاستدامتها.

الكلمات المفتاحية: أبعاد التنمية المستدامة، كتب لغتي الخالدة، المرحلة المتوسطة.



Abstract

The current study aims to identify the extent to which the sustainable development dimensions are included in the Curriculum of the Arabic books for the intermediate level entitled "Lughati Al Khaledah" in the Kingdom of Saudi Arabia. The study used the descriptive analytical approach, the idea was adopted as a unit of analysis, and to achieve the goal of the study, a content analysis card was prepared that included (25) indicators distributed on three main dimensions (the social dimension, the environmental dimension, the economic dimension). The study sample consisted of "Lughati Al Khaledah" books for the intermediate level for the three grades, the results of the analysis showed that the content of the analyzed books included the dimensions of sustainable development in varying proportions, where the social dimension came first with a percentage of (25%), followed by the economic dimension with an inclusion rate of (22.40), and then came the environmental dimension in the last rank with an inclusion rate of (14.14%). The study concluded with a set of recommendations, most notably enhancing the contents of "Lughati Al Khaledah" books for the intermediate level, raising the level of inclusion of sustainable development dimensions and issues through appropriate information and skills, and linking them to the students' reality to ensure its sustainability.

Keywords: Sustainable development dimensions, "Lughati Al Khaledah" books, Intermediate level.



مقدمة

تسعى الدول والمجتمعات بمختلف ثقافاتها إلى تنمية مواردها المختلفة؛ لتواكب ركب الحضارة العالمي المتسارع في التغيير والتطوير؛ الأمر الذي يفرض عليها الاتساق مع الرؤى والتوجهات العالمية للتنمية، التي من أبرزها التنمية المستدامة.

ولأجل بناء القدرات والإمكانات اللازمة لتحقيق الأهداف الطموحة لرؤية المملكة ٢٠٣٠؛ ظهرت الحاجة إلى إطلاق برنامج التحول الوطني على مستوى (٢٤) جهة حكومية قائمة على القطاعات الاقتصادية والتنموية، في العام الأول للبرنامج من أبرزها وزارة التعليم. ومع انتقال رؤية ٢٠٣٠ إلى المرحلة التالية أعيدت هيكلة بعض برامج تحقيق الرؤية، واستُحْدثتْ برامج جديدة، أخذت في الاعتبار انسجامها مع أهداف التنمية المستدامة لعكس طموحات وقدرات بلادنا (رؤية السعودية، ٢٠٣٠).

وتسعى التنمية المستدامة من خلال آلياتها ومحتواها إلى تحقيق مجموعة من الأهداف، منها تحقيق نوعية حياة أفضل للسكان من خلال عمليات التخطيط، وتنفيذ السياسات التنموية؛ لتحسين نوعية حياة السكان في المجتمع اقتصاديًا واجتماعيًا ونفسيًا، عن طريق التركيز على الجوانب النوعية للنمو وليس الكمية، وبشكلٍ عادل ومقبول وديمقراطي، واحترام البيئة الطبيعية بالتركيز على العلاقة بين السكان والبيئة، والتعامل مع النظم الطبيعية ومحتواها على أنها أساس حياة الإنسان. (أبو زنط، ٢٠٠٥)

ولأهمية التنمية المستدامة في حياة الفرد قدمت اليونسكو في عام ٢٠٠٥ مفهومًا أطلقت عليه "التربية من أجل التنمية المستدامة"، كما أكدت "أن التعليم بجميع أشكاله ومستوياته أقوى الأدوات الفاعلة التي بحوزتنا لإحداث التغيرات المطلوبة لتحقيق التنمية المستدامة" (UNESCO,2005,201). كما كان من ضمن غايات التعليم ومتطلباته في مرحلة ما بعد عام ٢٠١٥م، التي حددتها اللجنة التوجيهية لحركة التعليم للجميع (اليونسكو) أن يكون جميع الدارسين بحلول عام ٢٠٣٠م، قد اكتسبوا المعارف والمهارات والقيم والمواقف اللازمة لبناء مجتمعات مستدامة سليمة، وذلك بعدة وسائل، منها تعليم المواطنة الصالحة، والتعليم من أجل التنمية المستدامة. وهذا ما أكدته دراسة فيلهو وآخرين (Filho, et al...,2017) إذ نادت بضرورة وجود مؤسسات للتعليم العالي تسعى لدمج الاستدامة في المناهج الدراسية والبحوث، والأهم من ذلك دمجها بشكل كلي في أنظمتها.

وقد عقدت من أجل التنمية المستدامة عديد من المؤتمرات والملتقيات، لعل من أهمها توصيات مؤتمر الأمم المتحدة المنعقد في ريو دي جانيرو بالبرازيل عام (٢٠١٢)، الذي أكد تحديد أهداف التنمية المستدامة للفترة من (٢٠١٦-٢٠٣٠)، والتي أعلن عنها فعليًا في الربع الأخير من (٢٠١٥)، الَّذي تبنت فيه عديد من الدول سبعة عشر هدفًا للتنمية المستدامة، وتأكيد أهمية تضمين هذه الأهداف مناهج التعليم، بغرض غرسها في عقول الناشئة من أجل بناء جيل قادر على المحافظة على ديمومة واستمرارية المقدرات له، وللأجيال التي تأتي من بعده (حجازي، ٢٠١٧).

وكذلك المؤتمر السنوي بالقاهرة الَّذي جاء بعنوان "التنمية المستدامة وتحديات التعليم قبل الجامعي" في ٢٢ مايو ٢٠١٧م، والمؤتمر الدولي السابع للاتحاد العربي للتنمية المستدامة والبيئة بجامعة الدول العربية في ١٩ نوفمبر ٢٠١٧م. وكذلك المؤتمر الأول للتعليم من أجل التنمية المستدامة في المملكة

العربية السعودية تحت عنوان "الجغر افيا من أجل التنمية المستدامة لرؤية ٢٠٣٠" في ٢٨-٣٠ مارس ٢٠١٨م.

ومن أبرز المنطلقات التي بنيت عليها رؤية المملكة ٢٠٣٠م التنمية المستدامة، لذلك أصبحت إحدى أولويات المناهج التي انطلقت منها بنية الإطار الوطني لمعايير مناهج التعليم العام في المملكة العربية السعودية (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠١٨م). كما تؤكد المملكة العربية السعودية من خلال رؤية المملكة (٢٠٣٠) الدورَ الكبير، والمهم للعنصر البشري بوصفه وسيلة للتنمية وغاياتها، فاهتمت بتثقيف جيل الشباب وتمكينهم من ممارسة دورقيادي لتحقيق ديمومة التنمية واستدامتها ومواكبة المستجدات في عالم سريع التغير. (الغامدي، ٢٠١٩).

ومن هذا المنطلق شرعت المملكة في مواءمة إستراتيجياتها الوطنية في مختلف القطاعات مع أهداف التنمية المستدامة مراعية التكامل بين أبعادها المختلفة، فقد صدر أمر سامٍ كريم برقم (٤٩٣٤٦)، وتاريخ (١٤٣٨/١٠/٢٦هـ)، يتضمن إدراج أهداف التنمية المستدامة في مناهج التعليم، وتوجيه وزارة التعليم للتنسيق مع الجهات ذات العلاقة لتنفيذ هذا الأمر السامي الكريم، كما أُجري تقييم لقياس مدى ارتباط أهداف الرؤية ومواءمتها مع أهداف التنمية المستدامة. وأظهرت نتائج التقييم وجود قدرًا كبيرًا من المواءمة بين الإطارين، فضلًا عن تطابق أفقهما الزمني الذي يمتد حتى عام (٢٠٣٠) (الاستعراض الطوعي الوطني الأول، ٢٠١٨).

بالإضافة إلى المشاركة في عديد من المؤتمرات التي عقدت بهذا الشأن، لعل من أهمها المنتدى السياسي "التحول نحو مجتمعات مستدامة ومرنة" الذي عقد في نيويورك عام (٢٠١٨)، واستعرضت فيه مراجعة شاملة لأهداف التنمية المستدامة، ومدى تو افقها مع رؤية المملكة (٢٠٣٠)، فضلًا عن عرض الإجراءات التي اتخذتها القطاعات الحكومية، والخاصة لتحقيق التنمية المستدامة.

إنّ مفهوم التعليم من أجل التنمية المستدامة يشمل نظرة جديدة للعملية التعليمية التعلمية محورها المتعلم؛ بحيث تهدف إلى تمكينه من اكتساب السلوكيات والممارسات والاتجاهات الإيجابية التي تساعد على نجاح التنمية المستدامة. ولا يتأتى هذا دون إعطاء المناهج التعليمية توجهات جديدة في مراحل التعليم المختلفة، وبخاصة في مرحلة التعليم الأساسي، بحيث تتضمن في أهدافها وبرامجها ومحتوياتها المفاهيم والمهارات والقيم والاتجاهات المرتبطة بالتنمية المستدامة في المجالات البشرية والاجتماعية والاقتصادية؛ إذ إنَّ المناهج هي السبيل لإعداد أفراد المجتمع المعاصر بكل مقوماته، ومجتمع المستقبل بكل تطلعاته (الطرودي، ٢٠١١).

وقد أكد التقرير العالمي لرصد التعليم (٢٠١٦) على أنَّ التعليم المدخلُ الأكثر أهمية لكل بعد من أبعاد التنمية المستدامة؛ إذ يُساعد على تبني أهداف التنمية المستدامة وتحقيقها، ويتضمن الهدف الرئيس الر ابع للتنمية المستدامة خطة تعليمية أكثر طموحًا، و أكثر قدرة على إحداث التحولات؛ فالتعليم ليس هدفًا في حد ذاته، و إنَّما أداة لتحقيق خطة عالمية شاملة للتنمية. (اليونسكو، ٢٠١٧).

ومع تز ايد الاهتمام في الوقت الحاضر بقضايا التربية والتنمية المستدامة، ظهرت العديد من الدراسات في أنحاء مختلفة من العالم لنقل تجارب ودراسات التعليم من أجل التنمية المستدامة سعيًا

لتحقيق مبدأ الاستدامة وتلبية متطلباتها في المناهج الدراسية. فعلي سبيل المثال توصلت ورقة عمل: Svalfors (2017) إلى أن إدراج مفهوم التنمية المستدامة في المناهج الثانوية بالسويد أدى إلى زيادة تعزيز مكانة التنمية المستدامة لدى المتعلم، إلا أن هذه المناهج تفتقر إلى تكوين المفهوم داخل المحتوى؛ لذا يؤكد الكاتب أهمية اتخاذ موقفًا حاسمًا لكتابات المناهج الدراسية عند وضعها موضع التنفيذ لتحقيق فكر الاستدامة. كما أكد Dambudzo (2015) في دراسته أنَّ هدف التعليم من أجل التنمية المستدامة هو تغيير نهج التعليم من خلال دمج المبادئ والقيم والممارسات والاحتياجات الخاصة بالتنمية المستدامة في جميع عمليات التعليم. شدد كذلك على ضرورة التركيز على المسائل التربوية في المناهج الدراسية دعمًا للتعليم والتعلم المستدامين في البلدان النامية.

وفي دراسة كلٍّ من Perera& Hewege (2016) لدمج تعلم الاستدامة في المناهج أكدت ندرة مشاريع تطوير المناهج الدراسية التي تهدف إلى دمج تعليم الاستدامة في المناهج، وأوصت بعمل دراسات أكثر في هذا المجال.

وتهتم المملكة العربية السعودية بالتربية المستدامة بصفته مطلبًا عالميًا، وبتنمية المواطنة بصفته مطلبًا وطنيًا. الأمر الذي أكدته نتائج دراسة البراهيم (٢٠١٤: ٢٧)، التي فصلت اهتمام المملكة العربية السعودية بتحقيق مبدأ التنمية المستدامة في التعليم، وأوصت بضرورة إعادة توجيه العملية التعليمية في المملكة العربية السعودية نحو تحقيق فكرة الاستدامة اقتصاديا واجتماعيا وبيئيًا.

مشكلة الدراسة:

لقد أدرك العالم اليوم أهمية التنمية المستدامة للحصول على مقومات الحياة الحاضرة والمستقبلية، وتزايد هذا الاهتمام، وأصبحت التنمية المستدامة شأنًا عالميًا مهمًا، إذ اتضح تأثيره على الصعيدين المحلي والعالمي، وأصبح يقاس تقدم الدول من عدمه بقدر اهتمامها، أو إهمالها لهذه المجالات التنموية المختلفة. وبما أنَّ المناهج الدراسية هي السبيل لإعداد أفراد المجتمع المعاصر بكل مقوماته، ومجتمع المستقبل بكل تطلعاته، لذا فهي تحتاج إلى مراجعة دورية؛ للتعرف على جودة محتواها، ومدى مواكبتها للتسارع التقني والتطور الكبير في الأنظمة والمتطلبات التنموية العالمية.

ولكون الكتاب المدرسي أداة المنهج في تحقيق أهدافه، لذلك تزداد أهمية مراجعته لمواجهة تحديات العصر، وأهمية تزويد المختصين بمعلومات قيمة عن مدى فعاليته ونواحي القصور أو الضعف التي تعتريه (الصويركي، ٢٠٢٠). وقد أوصت بعض الدراسات بضرورة دمج أبعاد التنمية المستدامة في المناهج الدراسية كدراسة (Tormey et al,2008؛ المندلاوي٢٠١٥؛ عبد الرضا، ٢٠١٧، العنزي، ٢٠١٨).

ولما كانت التنمية المستدامة إحدى الأولويات التي انطلقت منها بنية الإطار الوطني لمناهج التعليم، ومن أبرز المنطلقات التي بنيت عليها رؤية المملكة ٢٠٣٠، وتعد مناهج اللغة العربية على وجه التحديد عنصرًا مهمًا في تحقيق أهداف التعليم، كما يعول عليها في دعم متطلبات التنمية المستدامة من خلال ما تقدمه من محتوى معرفي و أنشطة إثرائية، لذا من الأهمية بمكان مراجعتها بصفة دورية؛ للتعرف على مدى مواءمتها وتحقيقها للمتطلبات التنموية؛ لذا جاءت هذه الدراسة استجابة لتوصيات بعض الدراسات في هذا المجال، كدراسة العنزي (٢٠٢١) التي أوصت بإجراء المزيد من الدراسات لتحليل بقية

كتب اللغة العربية في مراحل التعليم العام في ضوء مجالات التنمية المستدامة، وللوقوف على مجالات التنمية المستدامة ومدى توافرها في الكتب الدراسية، حيث استهدفت هذه الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

- ما درجة تضمين أبعاد التنمية المستدامة في محتوى كتب لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية؟

وينبثق عن هذا السؤال الأسئلة الآتية:

- ما درجة تضمين البعد البيئي لأبعاد التنمية المستدامة في كتب لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية؟
- ما درجة تضمين البعد الاجتماعي لأبعاد التنمية المستدامة في كتب لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية؟
- ما درجة تضمين البعد الاقتصادي لأبعاد التنمية المستدامة في كتب لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية؟

أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- الكشف عن درجة تضمين البعد البيئي لأبعاد التنمية المستدامة في كتب لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية.
- الكشف عن درجة تضمين البعد الاجتماعي لأبعاد التنمية المستدامة في كتب لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية.
- الكشف عن درجة تضمين البعد الاقتصادي لأبعاد التنمية المستدامة في كتب لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

تأتي هذه الدراسة استجابة لتوصيات عدد من الدراسات، التي أكدت أهمية إجراء المزيد من الدراسات حول أبعاد التنمية المستدامة ومجالاتها، ومنها دراسة (العنزي، ٢٠٢١؛ السالم، ٢٠١٩؛ صالح، ٢٠١٨)، وكذلك الكشف عن مدى مسايرة المناهج التربوية بمحتواها التربوي والمهاري والسلوكي للتغير الاقتصادي والاجتماعي والبيئي، الذي أصبح واقعًا يجب التعامل معه والإعداد له.

الأهمية العملية:

تقدم هذه الدراسة قائمة بأبعاد التنمية المستدامة ومؤشراتها، التي تفيد في تطوير محتوى مناهج اللغة العربية، ولفت انتباه معلمي ومعلمات اللغة العربية، والتركيز عليها أثناء تدريس مقرراتها.

مصطلحات الدراسة:

التضمين: (Embedding)

تعرفه هذه الدراسة إجرائيًا بأنَّه: إدخال بعض المفاهيم والقضايا من خلال بعض المؤشرات المرتبطة بمجالات أبعاد التنمية المستدامة (البعد البيئي- البعد الاجتماعي- البعد الاقتصادي) في كتب لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة.

التنمية المستدامة: (Sustainable Development)

هي التنمية التي تلبي احتياجات الحاضر دون المساس بقدرة الأجيال المقبلة على تلبية احتياجاتها الخاصة، والاستدامة هي نموذج للتفكير حول المستقبل الذي يضعف بالحسبان الاعتبارات البيئية والاجتماعية والاقتصادية في إطار السعي للتنمية وتحسين جودة الحياة (اليونسكو، ٢٠٠٥). ويعرفها السيد (٢٠١٢) بتلبية احتياجات الإنسان من خلال تقدم اجتماعي و اقتصادي وتكنولوجي مع المحافظة على الموارد البيئية، ودون إهدارها والحفاظ على نصيب الأجيال القادمة في التقدم. ص٤٣.

وتعرف الدراسة أبعاد التنمية المستدامة بأنَّها: مجموعة من الحقائق والمفاهيم والمعلومات والمهارات، والتي يندرج تحتها مجموعة من المؤشرات التي من المفترض أن تضمن كتب لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت حدود الدراسة على أبعاد التنمية المستدامة (البعد البيئي، البعد الاجتماعي، البعد الاقتصادي)، ومدى توافر مؤشراتها في كتب لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة بفصليه.

الحدود الزمانية: طبقت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٤٢هـ/١٤٤٣هـ.

الحدود المكانية: كتب لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة لجميع الصفوف بالمملكة العربية السعودية.

الإطار النَّظري والدراسات السَّابقة:

التنمية المستدامة:

نظرًا إلى أهمية التنمية المستدامة في حياة الفرد فقد قدمت اليونسكو في عام ٢٠٠٥ مفهومًا أطلقت عليه "التعليم من أجل التنمية المستدامة"، وقد استخدم التربويون العديد من المصطلحات من أجل الإشارة لمفهوم التعليم من أجل الإشارة لمفهوم التعليم من أجل التنمية المستدامة. ووردت العديد من التعريفات في الأدب التربوي، إذ عرفها البريدي (٢٠١٥) بأنَّها: "كل ما يؤدي إلى ترقية عادلة متواصلة متكاملة للحياة البشرية حاضرًا ومستقبلًا، ضمن إطار حضاري إستراتيجي تعاقدي يصون وينمي البيئة

والموارد" (ص ٥٣). وعرفها منير (٢٠١٥) بأنَّها: "التنمية التي تلبي احتياجات الحاضر دون المساس بقدرة الأجيال القادمة على تلبية احتياجاتهم الخاصة" (ص١٥).

ومما سبق يمكن القول إن جميع التعريفات السابقة تؤكد أنَّ التنمية المستدامة تسعى إلى تحقيق احتياجات الحاضر دون تدمير احتياجات الأجيال المقبلة بأبعادها البيئية والاقتصادية والاجتماعية.

خصائص التنمية المستدامة:

حددت الجمعية العامة للأمم المتحدة خصائص التنمية المستدامة: (٢٠٠٢: ٦١) في الآتي:

- التنسيق والتكامل الدولي في استخدام الموارد وتنظيم العلاقة بين الدول الغنية، والدول الفقيرة.
- مراعاة حق الأجيال القادمة في الموارد الطبيعية.
- الحفاظ على المحيط الحيوي في البيئة الطبيعية بكل محتوياته.
- المحافظة على تنوع المجتمعات، وخصوصيتها ثقافيًا، ودينيًا وحضاريًا.

أسس التنمية المستدامة:

على الرَّغم من حداثة مصطلح التنمية المستدامة نسبيًا؛ فإن هذه الأسس ليست حديثة على الإسلام، إذ اهتم الإسلام بالإنسان كونه أساس التنمية المستدامة، وصانعها ومستخدمها في آنٍ واحد. وحث الدين الإسلامي على عمارة الأرض؛ تحقيقًا لقوله تعالى: ﴿هُوَ أَنْشَأَكُمْ مِنَ الْأَرْضِ وَاسْتَعْمَرَكُمْ فِيهَا﴾ (هود:٦١)، و اقتضت حكمة الله سبحانه وتعالى أن يسخر كل ما في هذا الكون للإنسان، فقد قال تعالى: ﴿أَلَمْ تَرَوْا أَنَّ اللَّهَ سَخَّرَ لَكُمْ مَا فِي السَّمَاوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ وَأَسْبَغَ عَلَيْكُمْ نِعَمَهُ ظَاهِرَةً وَبَاطِنَةً﴾ (لقمان:٢٠).

وقد أتاح الإسلام حق الانتفاع بموارد الطبيعة قال الله تعالى: ﴿وَلَكُمْ فِي الْأَرْضِ مُسْتَقَرٌّ وَمَتَاعٌ إِلَىٰ حِينٍ﴾ (البقرة: ٣٦)؛ إذ تشير هذه المحدودية الزمنية في ضبط سلوك الإنسان وتعامله مع موارد البيئة وثرواتها، وعلى المحافظة عليها بقدر المدة الزمنية التي يعيشها الإنسان على هذه البسيطة (البركي، ٢٠١٢).

أبعاد التنمية المستدامة:

هناك ثلاثة أبعاد أساسية للتنمية المستدامة، وهذه الأبعاد لا يمكن أن تحقق الاستدامة البيئية، أو الاقتصادية، أو الاجتماعية على حدٍ منفصل، إذ لا بُدَّ من الأخذ بها في وقتٍ واحد لتحقيق العدالة الاجتماعية وتحسين البيئة والنمو الاقتصادي:

وهذه الأبعاد هي:

١. **البعد البيئي**:

تفرض التنمية المستدامة في بعدها البيئي ضرورة المحافظة على قاعدة ثابتة من الموارد الطبيعية؛ لتجنب الاستنزاف الزائد للموارد المتجددة وغير المتجددة، من أجل ضمان التنوع الحيوي، ونقاء الهواء وخصوبة التربية والمحافظة على التنوع البيولوجي. ويركز المختصون في مجال البيئة في مقاربتهم للتنمية المستدامة على مفهوم "الحدود البيئية" التي تعني أن لكل نظام طبيعي حدودًا لا يمكن تجاوزها من الاستغلال، وأن الإفراط في استغلال هذه الموارد يعني تدهور النظام البيئي، والسبيل الوحيد لحماية هذا

النظام هو الحد من اتباع أنماط الإنتاج والاستهلاك السيئة، مثل استنزاف المياه الجوفية والسطحية، وقطع أشجار الغابات وغيرها.

٢. **البعد الاقتصادي**:

النظام الاقتصادي المستدام نظامٌ يسمح بإنتاج السلع والخدمات لإشباع الإنسانية وتحقيق الرفاهية بشكل مستمر دون أن يؤدي ذلك إلى الإضرار بالبيئة الطبيعية، وهذا يفرض تغيير أنماط الإنتاج والاستهلاك للحد من هدر الموارد الطبيعية، والبحث عن الأساليب الفعالة لتلبية الحاجات الاقتصادية دون الإضرار بالبيئة للتقليل من تلوث الهواء والمياه والتربة، وبالتقليل قدر الإمكان من النفايات السائلة والصلبة أو معالجتها لتفادي آثارها الملوثة للمياه السطحية والجوفية والتربة، وما ينجم عن ذلك من أمراض وأوبئة.

٣. **البعد الاجتماعي**:

الاستدامة في بعدها الاجتماعي تعني العدالة في توزيع الثروة بين أفراد المجتمع، و إيصال الخدمات الضرورية كالصحة والتعليم والسكن إلى الفئات الفقيرة والقضاء على الفوارق الاقتصادية والاجتماعية بين سكان الريف والمدن والمساواة بين النوع الاجتماعي، و إتاحة المشاركة السياسية ومشاورتهم في اتخاذ القرارات لإشاعة الحرية وتطبيق الديمقراطية. ومن أهم عناصر البعد الاجتماعي: ضبط السكان، الصحة والتعليم، والتنوع الثقافي، وتحقيق العدالة الاجتماعية بين أفراد الجيل الحالي والأجيال القادمة (ديب ومهنا،٢٠٠٩:٤٩١).

من خلال العرض السابق يتضح أن استدامة التنمية لا يمكن أن تتحقق إلا بتكامل الأبعاد الثلاثة البيئي والاقتصادي والاجتماعي، ويمكن للقائمين على بناء المناهج الدراسية تعزيز محتويات الكتب الدراسية بتضمين أبعاد وقضايا التنمية المستدامة، وربطها بو اقع الطلبة وبعمليات التدريس و أنشطته، ويمكن أن يتم ذلك من خلال تضمين المعلومات والمعارف اللازمة والمناسبة لإدراك وفهم أبعاد التنمية المستدامة، والملائمة للمراحل العمرية للمتعلمين؛ ليكتسب المتعلم قيمًا و اتجاهات إيجابية بشكل مستدام. (المعماري والنظاري،٢٠١٧)

مفاهيم التنمية المستدامة:

حددت برامج ومشروعات التنمية المستدامة مفاهيم التنمية المستدامة التي ينبغي تضمينها في المقررات الدراسية، ومن تلك المشروعات مشروع تربية الاستدامة (center of excellence for sustainable development, 2001) ومشروع المنهج القومي في إنجلترا (The National Curriculum of UK, 2002). ومجلس التربية في كندا (Council of Ministers of Education in Canada, 1999) ومشروع تربية التنمية المستدامة (Sustainable Development Education (SDE), 2001)، و أبرز مفاهيم التنمية المستدامة التي حددتها هذه المشاريع (القميزي، ٢٠١٥):

- الاعتمادية: التفاعل والترابط بين عناصر البيئة الطبيعية والبشرية والاقتصادية والبيئية، وأن كل عنصر مرتبط بالعنصر الآخر، وكذلك الترابط بين المجتمعات الإنسانية والبيئية على المستوى المحلي والعالمي.
- حاجات وحقوق الأجيال القادمة: العدل في المساواة بين الأجيال الحالية والقادمة من حيث الاستهلاك والإنتاج، بحيث لا ينعم جيل على حساب الجيل الآخر.
- التنوع: الحفاظ على أشكال التنوع في الموارد البيئية الطبيعية من أجل استدامة حق الأجيال القادمة في الاستفادة من هذه الموارد.
- المواطن: وتعني تنمية روح المسؤولية للطلاب، والعمل مع الآخرين لتشجيع المواقف واحترام الاستدامة، والربط بين القيم والمعتقدات الشخصية والسلوك ومسؤولية اتخاذ قرار يؤدي للاستدامة.
- نوعية الحياة: وهو محاولة للوصول لمعيار الحياة المثالية.
- المساواة والعدالة: ويعني تقدير أهمية العدالة والمساواة لدفع حياة الأفراد من جميع الجوانب واستدامة المجتمع.
- الحماية: وتعني حماية البيئة ما يهددها من أخطار بشرية أو طبيعية.
- التقنين: ويعني التعامل بحكمة وعدم الإفراط في التعامل مع الموارد الطبيعية.
- المعيارية: وهو الحد الأقصى لقدرة البيئة على تحمل معايير معينة من التلوث بما لا تنعكس آثاره على الأجيال المعاصرة والقادمة.
- الصيانة: وتتمثل في المحافظة على الثروات والموارد الطبيعية وصيانتها.
- الوقاية: ويقصد بها تجنب الأنشطة والممارسات التي تمثل تهديدًا للبيئة وصحة الإنسان.
- المسؤولية المشتركة: يحتاج تحقيق التنمية المستدامة إلى شعور الأفراد (الطلاب) بمسؤوليتهم تجاه الحد من ضغوط التنمية على البيئة والموارد الطبيعية والمجتمع.
- التمكين: وهو إعطاء أفراد المجتمع إمكانية المشاركة الفعالة في صنع القرارات أو التأثير عليها.
- الشمولية: ويعبر عن ضرورة تأمين التفاعل بين المكونات المختلفة للتنمية المستدامة، إذ لا يمكن التطرق إلى مكون واحد من دون التطرق إلى المكونات الأخرى ذات الصلة.

مجالات تحقيق التنمية المستدامة:

تطلب تطبيق مفهوم التنمية المستدامة في العالم، تحسين الظروف المعيشية لجميع سكان العالم، بالشكل الذي يحافظ على الموارد الطبيعية، وتجنيبها أن تكون عرضة للهدر والاستنزاف غير المبرر. ولتحقيق هذه المعادلة الصعبة، يطلب الأمر التركيز على ثلاث مجالات رئيسة ترتبط بتحقيق مفهوم التنمية المستدامة، وهي:



١. تحقيق النمو الاقتصادي والعدالة، من خلال خلق ترابط بين الأنظمة والقوانين الاقتصادية العالمية، بما يكفل النمو الاقتصادي المسؤول والطويل الأجل لجميع دول ومجتمعات العالم دون استثناء أو تمييز.

٢. المحافظة على الموارد البيئية والطبيعية للأجيال المقبلة، الذي يتطلب البحث المستمر عن إيجاد الحلول الكفيلة للحد من الاستهلاك غير المبرر وغير المرشد للموارد الاقتصادية، هذا إضافة إلى الحد من العوامل الملوثة للبيئة.

٣. تحقيق التنمية الاجتماعية في جميع أنحاء العالم، من خلال إيجاد فرص العمل وتوفير الغذاء والتعليم والرعاية الصحية للجميع، بما في ذلك توفير الماء والطاقة. توالت الجهود العالمية ما بين عام ١٩٧٢ وعام ٢٠٠٢ لتأكيد ضرورة إرساء قواعد التنمية المستدامة على مستوى العالم، من خلال عقد ثلاثة مؤتمرات أرض دولية مهمة.

ومع تزايد الاهتمام في الوقت الحاضر بقضايا التربية والتنمية المستدامة؛ ظهرت العديد من الدراسات لنقل تجارب ودراسات التعليم، من أجل التنمية المستدامة، سعيًا لتحقيق مبدأ الاستدامة، وتلبية متطلباتها في المناهج الدراسية؛ ومنها دراسة العنزي (٢٠٢١) التي هدفت إلى التعرف على مستوى تضمين مجالات التنمية المستدامة في كتب الكفايات اللغوية في المرحلة الثانوية "نظام المقررات" بالمملكة العربية السعودية. واستخدم الباحث المنهج الوصفي القائم على تحليل المحتوى وصممت أداة الدراسة المتمثلة في بطاقة تحليل محتوى، تضمنت (٣١) مؤشرًا من مؤشرات التنمية المستدامة، وتكونت عينة الدراسة من كتب الكفايات اللغوية للمرحلة الثانوية. وأظهرت نتائج الدراسة أنَّ المجال الاجتماعي كان بنسبة (٢٦,١٩)، يليه المجال المؤسسي بنسبة تضمين (١٦,٥٧)، ثم المجال الاقتصادي بنسبة تضمين بلغت (١٦,٢٣). وجاء المجال البيئي أخيرًا بنسبة تضمين بلغت (٨,٦٩).

كما جاءت دراسة الكحالية وشحات (٢٠٢١) بهدف التعرف على مدى تضمين أبعاد التنمية المستدامة في منهج العلوم المطور للصف الخامس في سلطنة عمان. وتمثلت عينة الدراسة في تحليل محتوى كتاب التلميذ والنشاط للصف الخامس للفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٢١/٢٠٢٠م، ولتحقيق هدف الدراسة أُتبع المنهج الوصفي التحليلي بأسلوب تحليل المحتوى. وصُممت بطاقة لتحليل المحتوى تضمنت أبعاد التنمية المستدامة (البعد البيئي، البعد الاجتماعي، البعد الاقتصادي). وقد أظهرت نتائج الدراسة أن محتوى الكتب المحللة تضمنت أبعاد التنمية المستدامة وبنسب متفاوتة؛ حيث جاء البعد الاجتماعي بالمرتبة الأولى وبنسبة (٨٠,٠٧) يليه البعد البيئي وبنسبة تضمين (١٣,٤١)، ثم جاء في المرتبة الأخيرة البعد الاقتصادي وبنسبة تضمين (٦,٥٢).

وهدفت دراسة القحيز (٢٠٢٠) إلى استقصاء فعالية إستراتيجية التدبر في استنباط بعض قيم التنمية المستدامة المتضمنة في القرآن الكريم لدى طالبات المستوى الثاني بقسم الدراسات القرآنية بجامعة الملك سعود. واستخدمت الباحثة المنهج العلمي الاستقرائي والاستنباطي، كما استخدمت المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٣٢) طالبة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي



١٤٣٩هـ/ ١٤٤٠هـ. ووزعت إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. كما استخدمت مادة تعليمية تضمنت (١٢) سورة من سور جزء عم. كما بُنى اختبار معرفي تكون من (٣٠) فقرة طُبق قبليًا وبعديًا. وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة في الاختبار المعرفي البعدي وبفارق دال إحصائيًا، وحجم تأثير كبير، ما يشير إلى فعالية إستراتيجية التدبر في تنمية قدرة الطالبات في استنباط قيم التنمية المستدامة في القرآن الكريم.

ووضعت بارعيده والزبيدي (٢٠٢٠) تصورًا مقترحًا لتضمين أبعاد التنمية المستدامة في محتوى كتاب الجغرافيا بالتعليم الثانوي (نظام المقررات) بالمملكة العربية السعودية. استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي بأسلوب تحليل المحتوى، ولتحقيق هذا الهدف أعدت الباحثتان قائمة بأبعاد التنمية المستدامة الرئيسة والفرعية التي ينبغي تضمينها في محتوى كتاب الجغرافيا بالتعليم. وأسفرت النتائج عن وجود تفاوت في توزيع أبعاد التنمية المستدامة الفرعية المتضمنة بمحتوى كتاب الجغرافيا بالتعليم الثانوي؛ إذ جاء بالمرتبة الأولى البعد الاقتصادي بنسبة (٥١,١٦)، وفي المرتبة الثانية جاء البعد البيئي بنسبة (٤٣,٦٠)، وبالمرتبة الأخيرة البعد الاجتماعي بنسبة (٥,٣٣) السبب في تلك النتيجة يعود إلى طبيعة موضوعات كتاب الجغرافيا.

وجاءت دراسة الشمري والمعجل (٢٠١٩) بهدف التعرف على مجالات التنمية المستدامة، لتضمينها في كتب الحديث للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. واستخدمت الطريقة التحليلية الوصفية لتحليل كل العينة. وأظهرت نتائج البحث أن المجال الاجتماعي كان الأعلى تكرارا إذ بلغ ٤٣ بنسبة مئوية ١٦,٧٨، بينما يتضح أن المجال البيئي الأقل تكرارًا إذ بلغ ٣٧ بنسبة مئوية ٩٨,٦.

في حين استهدفت دراسة الشعبي (٢٠١٨) التعرف على مدى تضمين مجالات التنمية المستدامة في كتاب العلوم للصف الثاني المتوسط في المملكة العربية السعودية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق هدف الدراسة تم أُعدت قائمة تضمنت مجالات التنمية المستدامة بلغ عدد فقراتها (٦٧) فقرة موزعة على ثلاث مجالات، هي: المجال البيئي، والمجال الاقتصادي، والمجال الاجتماعي. وأظهرت نتائج الدراسة أن معدل تكرارات مجالات التنمية المستدامة إلى وردت في كتاب العلوم للصف الثاني المتوسط بفصليه (٢,٧٠). وقد حل مجال التنمية المستدامة البيئي بالترتيب الأول بمعدل تكرارات (٤) وبنسبة مئوية (٠,٦٢)، وبدرجة تضمين قليلة، وحل المجال الاقتصادي بالترتيب الثاني بمعدل تكرارات (٣,٧٤)، وبنسبة مئوية (٠,٥٥)، وبدرجة تضمين قليلة، في حين حل المجال الاجتماعي بالترتيب الثالث بمعدل تكرارات (٠,٥٨)، وبنسبة مئوية (٠,٠٩) وبدرجة تضمين قليلة.

وجاءت دراسة العويضي والعتيبي (٢٠١٧) لتكشف عن درجة توافر مجالات التنمية المستدامة في كتاب لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي. وأُستخدم المنهج الوصفي بأسلوب تحليل المحتوى، وكان كتاب لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي هو مجتمع الدراسة وعينتها، وقد أظهرت النتائج أن أعلى قيمة لدرجة التوافر هي مفاهيم المجال البيئي، ثم الاجتماعي، ثم الاقتصادي.

وهدفت دراسة آندرس (Anders,2012) إلى توضيح العلاقة بين التنمية المستدامة والنظم التعليمية، وعلاقة الثقافة كذلك بالتنمية المستدامة، ودورهما في إكساب الطلاب مفاهيم التنمية

المستدامة، من خلال إكسابهم الممارسات والسلوكيات والمهارات والقيم الخاصة بالتنمية المستدامة في مجال البيئة والمجتمع والاقتصاد؛ للوصول إلى تعلم يساعد على الانفتاح الجديد، والوصول إلى سبل مبتكرة في السعي من أجل مستقبل مشرق وأكثر استدامة، وقد توصلت الدراسة إلى عمق العلاقة بين نظم التعليم والتنمية المستدامة.

ومن خلال الاطلاع على الدراسات السابقة نجد أنها اتفقت في تناولها لموضوع التنمية المستدامة مع الدراسة الحالية، وكذلك في المنهج الوصفي (تحليل المحتوى) كدراسة (العنزي،٢٠٢١؛ الكحايلة وشحات، ٢٠٢١؛ بارعة والزبيدي، ٢٠٢٠؛ الشمري والمعجل، ٢٠١٩؛ الشعبي ٢٠١٨). واختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أهدافها وعينة ومجتمع الدراسة، وكذلك اختلفت عن دراسة (القحيز، ٢٠٢٠) في المنهج حيث اتبعت المنهج شبه التجريبي.

وتميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بتحليل جميع كتب لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

- **منهج الدراسة**:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي (أسلوب تحليل المحتوى) الذي يهدف إلى وصف الظاهرة المراد دراستها وتحليلها بواسطة الرصد التكراري لظهور المادة المدروسة سواء كانت كلمة، أو موضوعًا، أو شخصية أو مفردة، أو وحدة قياس أو زمن؛ للتعرف على مدى تضمين أبعاد التنمية المستدامة في محتوى كتب لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، (العساف، ٢٠١٠).

- **مجتمع الدراسة**:

تكون مجتمع الدراسة من جميع كتب لغتي الخالدة المقررة على صفوف المرحلة المتوسطة.

- **عينة الدراسة**:

شملت العينة مجتمع الدراسة كاملًا، حيث اشتمل كل كتاب على (٦) وحدات دراسية كل فصل دراسي بـ(٣) وحدات، وتتضمن كل وحدة (٥) نصوص و(٧) دروس بما في مجمله (١٢) موضوعًا لكل وحدة، و(٧٢) موضوعًا للكتاب كاملًا، و(٢١٦) موضوعًا للصفوف الثلاثة.

- **أداة الدراسة**:

أعدت الباحثة قائمة بمؤشرات أبعاد التنمية المستدامة؛ للتعرف على مدى تضمينها في محتوى كتب لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، و اتبعت الباحثة في إعداد القائمة الخطوات التالية:

- **إعداد قائمة لأبعاد التنمية المستدامة ومؤشراتها**:

أعدت الباحثة قائمة بمؤشرات أبعاد التنمية المستدامة التي ينبغي تضمينها في كتب لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة بصورتها الأولية، والتي تتمثل في ثلاثة أبعاد (البيئي، الاجتماعي، الاقتصادي). وذلك عن

طريق الاطلاع على الأدب التربوي المختص بموضوعات التنمية المستدامة، والدراسات السابقة، والدوريات العلمية، وتقارير المؤتمرات التي تناولت هذا الموضوع.

وقد تكونت قائمة أبعاد التنمية المستدامة (٢٥) مؤشرًا مصنفة تحت ثلاثة أبعاد رئيسة وهي: البعد البيئي، البعد الاجتماعي، البعد الاقتصادي.

- **صدق الأداة**:
- بعد إعداد القائمة وتصميمها في صورتها الأولية عُرضت على عدد (٥) محكمين من تخصص المناهج وطرق التدريس؛ لأخذ رأيهم في صدق القائمة، وذلك من حيث:
- ارتباط المؤشرات بأبعاد التنمية المستدامة.
- سلامة صياغة عبارات المؤشرات.
- إضافة أو حذف أو إعادة صياغة ما يرى من مؤشرات.

وتم إبداء آرائهم وملاحظاتهم ومدى انتماء المؤشرات الفرعية إلى أبعاد التنمية المستدامة، ونتج عن عملية التحكيم عدة ملحوظات كان من أبرزها:

دمج بعض العبارات وتعديل صياغتها، ونقل بعض العبارات لبعد آخر، وبلغت نسبة الاتفاق بين المحكمين (٩١,٢١٪)، وقد تم الأخذ بالمقترحات والتعديل بناءً عليها، والتوصل لقائمة التحليل بصورتها النهائية.

- **ثبات الأداة**:

تُحقق من ثبات الأداة عن طريق حساب ثبات التحليل باختلاف الزمن، حيث حللت الباحثة محتوى كتب لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة واعتمدت الموضوع أو الفكرة وحدة للتحليل وأُعيد التحليل بعد أسبوعين، وحُسب معامل الثبات بين التحليل الأول والتحليل الثاني حسب معادلة كوبر (cooper) (طعيمه، ٢٠٠٨).

وبلغت نسبة معامل الثبات ٨٨٪، وتدل هذه النسبة على ارتفاع مستوى ثبات الأداة.

الأساليب الإحصائية: استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية التالية:

- التكرارات والنسب المئوية.
- معادلة كوبر (cooper).

جدول رقم (١)

فئات الحكم على مستوى تضمين أبعاد التنمية المستدامة في كتب لغتي الخالدة

درجة التو افر	منخفضة جدًا	منخفضة	متوسطة	عالية	عالية جدًا
النسبة	20.0-0.0%	أكبر من 20.0% إلى 40.0%	أكبر من 40.0% إلى 60.0%	أكبر من 60.0% إلى 80.0%	أكبر من 80.0% إلى 100.0%

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

الإجابة عن السـؤال الأول: ما درجة تضـمين البعد البيئي لأبعاد التنمية المسـتدامة في كتب لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية؟

جدول (٢) التكرارات والنسب المئوية لمدى تضمين أبعاد التنمية المستدامة (البعد البيئي) في كتب لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة

م	البعد البيئي	كتاب لغتي الخالدة (١) أول متوسط		كتاب لغتي الخالدة (٢) ثاني متوسط		كتاب لغتي الخالدة (٣) ثالث متوسط	
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
١	تسليط الضوء على التلوث البيئي و أنواع الملوثات البيئية وطرق التعامل معها	13	18.06%	12	17%	12	17%
٢	نشر الوعي بالأمراض الناجمة عن التلوث البيئي	9	13%	11	15,28	12	17%
٣	التطرق إلى القضايا البيئية المحلية ولإقليمية والعالمية، والعمل على إيجاد حلول لها. مثل، التغيرات المناخية، الاحتباس الحراري، وثقب الأوزون، والتصحر	11	15.28 %	10	14%	2	3%
٤	الدعوة إلى حماية النظم البيئية المختلفة ونشر الوعي للاستخدام الأمثل والمستدام لها.	17	24%	19	26.39	12	17%
٥	التوعية بطرق التعامل مع الكوارث والمخاطر البيئية	5	7%	6	8.3	1	1.39
٦	استخدام التقنيات الحديثة في زيادة الاهتمام بالبيئة	2	3%	4	6%	1	1.39
٧	نشر الوعي باتباع سلوكيات صديقة للبيئة لضمان استدامتها	22	31%	15	21%	12	17%
	المتوسط	16%		15.42		11%	

يتضح من الجدول رقم (٢) أن كتاب لغتي الخالدة للصف الأول المتوسط حصل على أعلى نسبة تضمين للبعد البيئي من أبعاد التنمية المستدامة بنسبة تضمين (١٦٪). كما يتضح من الجدول مؤشر نشر الوعي باتباع سلوكيات صديقة للبيئة لضمان استدامتها قد حصل على أعلى نسبة تضمين من بين المؤشرات في هذا الكتاب بنسبة بلغت (٣١٪). بينما حصل مؤشر استخدام التقنيات الحديثة في زيادة الاهتمام بالبيئة على أقل نسبة تضمين بنسبة بلغت (٣٪).

بينما كتاب لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط حصل على أقل نسبة تضمين للبعد البيئي من أبعاد التنمية المستدامة بنسبة تضمين (١١٪). ويتضح من الجدول مؤشر نشر الوعي باتباع سلوكيات صديقة للبيئة لضمان استدامتها قد حصل على أعلى نسبة تضمين من بين المؤشرات في هذا الكتاب بنسبة بلغت (١٧٪). ويتفق معه في نسبة التضمين المؤشرين تسليط الضوء على التلوث البيئي، و أنواع الملوثات البيئية وطرق التعامل معها، ونشر الوعي بالأمراض الناجمة عن التلوث البيئي. بينما حصل مؤشر استخدام التقنيات الحديثة في زيادة الاهتمام بالبيئة ومؤشر التوعية بطرق التعامل مع الكوارث والمخاطر البيئية على أقل نسبة تضمين بنسبة بلغت (١,٣٩٪).

الإجابة عن السؤال الثاني: ما درجة تضمين البعد الاجتماعي لأبعاد التنمية المستدامة في كتب لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية؟

جدول (٣) التكرارات والنسب المئوية لمدى تضمين أبعاد التنمية المستدامة (البعد الاجتماعي) في كتب لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة

م	البعد الاجتماعي	كتاب لغتي الخالدة (١) أول متوسط		كتاب لغتي الخالدة (٢) ثاني متوسط		كتاب لغتي الخالدة (٣) ثالث متوسط	
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
1	المساواة وتحقيق العدالة الاجتماعية	8	11%	16	22.2%	18	25%
2	تكافؤ فرص التعليم للجميع	4	6%	3	4.17%	6	8.3
3	المحافظة على الأمن باعتباره مسؤولية الجميع	20	28%	25	35%	29	40.28
4	السلام الاجتماعي وحماية المجتمع	38	53%	40	56%	42	58.33
5	تعزيز المشاركة الفعالة للمرأة في عمليات التغيير وتنفيذ خطط التنمية	3	4.17	0	0	2	3%
6	الاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة	3	4.17%	2	3%	5	7%
7	الحث على الالتزام بالقيم الأخلاقية	39	54,17%	35	49%	38	53%
8	تعزيز المشاركة المجتمعية والأعمال التطوعية	22	31%	23	32%	24	33.33%
9	اتباع أنماط الحياة الصحية	10	14%	15	21%	10	14%
10	تنمية الهوية الوطنية والمحافظة على التراث الثقافي للوطن	20	28%	18	25%	17	24%
	المتوسط	23.4%		23,5		27%	

يتضح من الجدول رقم (٣) أن كتاب لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط حصل على أعلى نسبة تضمين للبعد الاجتماعي من أبعاد التنمية المستدامة بنسبة تضمين (٢٧٪). كما يتضح من الجدول مؤشر السلام الاجتماعي وحماية المجتمع قد حصل على أعلى نسبة تضمين من بين المؤشرات في هذا الكتاب بنسبة بلغت (٥٨,٣٣٪). بينما حصل مؤشر تعزيز المشاركة الفعالة للمرأة في عمليات التغيير وتنفيذ خطط التنمية على أقل نسبة تضمين بنسبة بلغت (٣٪).

بينما كتاب لغتي الخالدة للصف الأول المتوسط حصل على أقل نسبة تضمين للبعد الاجتماعي من أبعاد التنمية المستدامة بنسبة تضمين (٢٣,٤٪). ويتضح من الجدول مؤشر الحث على الالتزام بالقيم

الأخلاقية قد حصل على أعلى نسبة تضمين من بين المؤشرات في هذا الكتاب بنسبة بلغت (٥٤,١٧٪). بينما حصل مؤشر تعزيز المشاركة الفعالة للمرأة في عمليات التغيير وتنفيذ خطط التنمية على أقل نسبة تضمين بنسبة بلغت (٤,١٧٪).

الإجابة عن السؤال الثالث: ما درجة تضمين البعد الاقتصادي لأبعاد التنمية المستدامة في كتب لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية؟

جدول (٤) التكرارات والنسب المئوية لمدى تضمين أبعاد التنمية المستدامة (البعد الاقتصادي) في كتب لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة

م	البعد الاقتصادي	كتاب لغتي الخالدة أول متوسط		كتاب لغتي الخالدة ثاني متوسط		كتاب لغتي الخالدة ثالث متوسط	
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
1	تنويع الاقتصاد الوطني، واستثمار الطاقة المتجددة والمياه الجوفية	17	24%	16	22.22	23	32%
2	إبراز إسهام الإنتاج الزراعي، والحيواني والأنشطة النفطية والسياحية في تحقيق الاستدامة	18	25%	13	18.06	5	7%
3	اكتساب أساليب للإنتاج وترشيد الاستهلاك	20	28%	15	21%	27	38%
4	احترام المهن وتشجيعها	20	28%	0	0	9	13%
5	حماية المال العام	4	6%	9	13%	11	15,28%
6	الاستثمار في رأس المال البشري	24	33.33	32	44.44	29	40.28
7	تطوير البحث العلمي وتشجيع الابتكار للارتقاء بالاقتصاد	21	29.17	24	33.33	39	54.17
8	التدريب على التخطيط المالي وترشيد الإنفاق ونشر ثقافة الادخار	3	4.17	3	4.17	0	0
	المتوسط	22.21		20%		25%	

يتضح من الجدول رقم (٤) أن كتاب لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط حصل على أعلى نسبة تضمين للبعد الاقتصادي من أبعاد التنمية المستدامة بنسبة تضمين (٢٥٪). كما يتضح من الجدول مؤشر تطوير البحث العلمي، وتشجيع الابتكار للارتقاء بالاقتصاد قد حصل على أعلى نسبة تضمين من بين المؤشرات في هذا الكتاب بنسبة بلغت (٥٤,١٦٪). بينما حصل مؤشر إبراز إسهام الإنتاج الزراعي، والحيواني والأنشطة النفطية والسياحية في تحقيق الاستدامة على أقل نسبة تضمين بنسبة بلغت (٧٪).

بينما كتاب لغتي الخالدة للصف الثاني المتوسط حصل على أقل نسبة تضمين للبعد الاقتصادي من أبعاد التنمية المستدامة بنسبة تضمين (٢٠٪)، ويتضح من الجدول مؤشر الاستثمار في رأس المال البشري

قد حصل على أعلى نسبة تضمين من بين المؤشرات في هذا الكتاب بنسبة بلغت (٤٤,٤٤٪)، بينما حصل مؤشر احترام المهن وتشجيعها على أقل نسبة تضمين بنسبة بلغت (٠٪).

مدى تضمين أبعاد التنمية المستدامة في كتب لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة:

جدول (٥) نسب تضمين مجالات التنمية المستدامة في كتب لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة

الكتاب	البعد البيئي	البعد الاجتماعي	البعد الاقتصادي
كتاب لغتي الخالدة أول متوسط	16%	23.4%	22.21
كتاب لغتي الخالدة ثاني متوسط	15.42	23,5	20%
كتاب لغتي الخالدة ثالث متوسط	11%	27%	25%
المتوسط	14.14%	25%	22.40

يتضح من الجدول رقم (٥) أن درجة تضمين أبعاد التنمية المستدامة قد تو افرت بنسب تتراوح ما بين منخفض جدًا كما في البعد البيئي؛ إذ بلغت نسبة التضمين (١٤,١٤)، ومنخفض كما في البعد الاجتماعي حيث بلغت نسبة التضمين (٢٥٪)، والبعد الاقتصادي حيث بلغت نسبة التضمين (٢٢,٤٠)، وفيما يلي تفصيل التفاوت في درجات التضمين:

أولًا: البعد البيئي:

جاء بنسبة تضمين بلغت (١٤,١٤)، وهِي أقل نسبة تضمين أبعاد التنمية المستدامة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (العنزي، ٢٠٢١؛ الشمري والمعجل، ٢٠١٩)، وتختلف عن دراسة (العويضي والعتيبي، ٢٠١٧)، إذ كانت مفاهيم المجال البيئي الأعلى قيمة في التضمين.

- **ثانياً: البعد الاجتماعي:**

جاء بنسبة تضمين بلغت (٢٥٪)، وهي أعلى نسبة تضمين أبعاد التنمية المستدامة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (العنزي، ٢٠٢١؛ الكحايلة وشحات، ٢٠٢١؛ الشمري والمعجل، ٢٠١٩)، وتختلف عن دراسة (بارعة والزبيدي، ٢٠٢٠) حيث جاء البعد الاجتماعي في المرحلة الأخيرة.

- **ثالثاً البعد الاقتصادي:**

جاء بنسبة تضمين بلغت (٢٢,٤٠٪)، وهي أعلى نسبة تضمين أبعاد التنمية المستدامة بعد البعد الاجتماعي، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (العنزي، ٢٠٢١؛ الشمري والمعجل، ٢٠١٩؛ الشعبي، ٢٠١٨)، وتختلف عن دراسة (الكحايلة وشحات، ٢٠٢١) إذ جاء البعد الاقتصادي في المرتبة الأخيرة.

التوصيات:

بناء على ما سبق عرضه من تحليل النتائج توصي الدراسة الحالية بما يلي:

- تعزيز محتويات كتب لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة، ورفع مستوى تضمين أبعاد التنمية المستدامة وقضاياها من خلال المعلومات والمهارات المناسبة، وربطها بالو اقع ضمانًا لاستدامتها.
- مراعاة التكامل والتوازن في نسب تضمين أبعاد التنمية المستدامة في كتب لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة.

المراجع:

المراجع العربية:

أبو زنط، ماجدة. (٢٠٠٥). *التنمية المستدامة ونظم البيئة*. عمان: مركز المعلومات الوطني.

بارعيده، إيمان؛ الزبيدي، شريفة. (٢٠٢١). تصور مقترح لتضمين أبعاد التنمية المستدامة في محتوى كتاب الجغرافيا بالتعليم الثانوي (نظام المقررات). بالمملكة العربية السعودية. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. غزة. فلسطين*.Vol 29,No 3,pp590-613 .

البراهيم، هيا بنت عبد العزيز. (٢٠١٤). *تطوير التعليم من أجل تحقيق التنمية المستدامة في المملكة العربية السعودية رسالة التربية وعلم النفس بجامعة الملك سعود، الرياض* ، Issue 44, pp.1-32.2014 Issue 44, pp.1-32 1.

البركي، عبد الرحيم. (٢٠١٢). التنمية المستدامة. *مجلة الاقتصاد والتجارة، مجلة جامعة الزيتونة*، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، الأردن، سوق الأحد، (٢)، ٦-٧٧.

البريدي، عبد الله عبد الرحمن. (٢٠١٥). *التنمية المستدامة مدخل تكاملي لمفاهيم الاستدامة وتطبيقاتها مع التركيز على العالم العربي. الرياض*. العبيكان.

تقرير الاستعراض الطوعي الوطني الأول. (٢٠١٨). *نحو تنمية مستدامة للمملكة العربية السعودية*. نيويورك: المنتدى السياسي رفيع المستوى لعام (٢٠١٨)، (التحول نحو مجتمعات مستدامة ومرنة).

حجازي، عبد الحميد أحمد. (٢٠١٧). *تقويم مناهج الأحياء للمرحلة الثانوية في ضوء أبعاد وقضايا التنمية المستدامة*. ورقة مقدمة إلى المؤتمر العلمي التاسع عشر: التربية العلمية والتنمية المستدامة، الجمعية المصرية للتربية العلمية، القاهرة. ١٩٣-٢٢٤.

ديب، ريده؛ مهنا، سليمان. (٢٠٠٩). التخطيط من أجل التنمية المستدامة. *مجلة جامعة دمشق للعلوم الهندسية*، سوريا، ١، ٤٨٧-٥٢٠.

الشعبي، وليد. (٢٠١٨). مدى تضمين مجالات التنمية المستدامة في كتاب العلوم للصف الثاني المتوسط في المملكة العربية السعودية، *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر*، ٣(١١٧)، ١٣-٤٥.

الشمري، زبيدة؛ والمعجل، طلال. (٢٠١٨). تضمين مجالات التنمية المستدامة في كتب الحديث للمرحلة المتوسطة. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان، ١٣(٢)، ٣٨٨-٤٠٧.

صالح، لخضاري. (٢٠١٨). و اقع التنمية المستدامة في الجز ائر- الاستر اتيجية والجهود. *مجلة العلوم الإنسانية*، جامعة منتوري قسنطينة، (٥٠)، ٢٠٩-٢٢١.

الصويركي، محمد. (٢٠٢٠). تحليل محتوى مقررات اللغة العربية للمرحلة الثانوية؛ المسار العلمي والإداري في المملكة العربية السعودية في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة. *مجلة العلوم التربوية النفسية*،فلسطين، مركز البحوث التربوية، ٤(٣)، ٢١-٣٩.

الطرودي، طارق علي. (٢٠١١). *تطوير كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا في الأردن في ضوء مؤشرات التنمية المستدامة وقياس فعاليتها في اتجاهات الطلبة نحو التربية السكانية.* [رسالة دكتوراه غير منشورة]، جامعة اليرموك.

عبد الرضا، موفق كاظم. (٢٠١٧). تحليل محتوى كتاب الكيمياء للصف الثالث المتوسط وفقًا لأبعاد التنمية المستدامة. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، ٥٤، ٣٥٠-٣٢٦.

العساف، صالح. (٢٠١٠). دليل الباحث في العلوم السلوكية. الرياض. دار الزهراء.

العنزي، سالم مزلوه. (٢٠٢١). مستوى تضمين مجالات التنمية المستدامة في كتب الكفايات للمرحلة الثانوية نظام المقررات بالمملكة العربية السعودية. *مجلة جامعة شقراء للعلوم الإنسانية والإدارية*. السعودية. ع١٥، ٢٤٥-٢٧٠.

العنزي، محمد إبراهيم. (٢٠١٨). فاعلية دمج أبعاد التنمية المستدامة مع محتوى مادة الكيمياء في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط والوعي البيئي لديهم. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*، جامعة بابل، ٣٧,٥١٣,٤٩٤.

العويضي، وفاء؛ والعتيبي، ليلى. (٢٠١٧). *تحليل محتوى كتاب لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي في ضوء مجالات التنمية المستدامة*. جامعة السودان، الخرطوم: مؤتمر كلية التربية الدولي الأول للعلوم والتكنولوجيا، ١-٧١.

الغامدي، فواز علي. (٢٠١٩). *دور الحركة الكشفية في تحقيق أهداف التنمية المستدامة*. المؤتمر الكشفي العربي٢٩ وأهداف التنمية المستدامة، شرم الشيخ: الوثيقة رقم (٨)، ٢٩-٥٨.

القحيز، أسماء محمد. (٢٠٢٠). فعالية استراتيجية التدبر في استنباط بعض قيم التنمية المستدامة المتضمنة في القرآن الكريم لدى طالبات قسم الدراسات القرآنية بجامعة الملك سعود. *مجلة العلوم التربوية*. الرياض. مج٣٢وع٣، ٥٣٥-٥٥٩.

القميزي، حمد. (٢٠١٥). دور محتوى مقررات مناهج العلوم في تنمية مفاهيم التنمية المستدامة لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. *المجلة المصرية للتربية العملية*، القاهرة. مصر. ١٨(٢)،١٨٥-٢١٥.

الكحايلة، أمل ربيع؛ شحات، محمد علي. (٢٠٢١). مدى تضمين أبعاد التنمية المستدامة في محتوى منهج العلوم المطور للصف الخامس في سلطنة عمان. *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*.أستونيا. ج(٤)، ع(٣). ٢٧٧-٣٣٩.

المعمري، سليمان؛ والنظاري، بشرى. (٢٠١٧). تصور مقترح لتطوير كتب الفيزياء بالمرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية في ضوء أبعاد التنمية المستدامة. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، سلسلة الآداب والعلوم التربوية والإنسانية والتطبيقية، جامعة تعز. اليمن. (١)، ٣٥-٧٢.

المندلاوي، علاء عبد الخالق. (٢٠١٥). تقويم كتب اللغة العربية للصف السادس الابتدائي في العراق في ضوء أبعاد التنمية المستدامة. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة بغداد.

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (٢٠١٨). الإطار الوطني لمعايير مناهج التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. الرياض. أُسترجع من (www.etec.gov.sa)

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (٢٠١٨). الإطار الوطني لمعايير مناهج التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. الرياض. أُسترجع من https://etec.gov.sa/

اليونسكو(٢٠١٧). التعليم من أجل تحقيق أهداف التنمية المستدامة. منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة.

المراجع الأجنبية:

Dambudzo, Ignatius Isaac. (2015). Curriculum Issues: Teaching and Learning for Sustainable Development in Developing Countries--Zimbabwe Case Study, Toronto: Canadian Center of Science and Education, *Journal of Education and Learning*, v4 n1 p11-24. ERC, http://taibah.proxy.deepknowledge.io/MuseSessionID=04103013m/MuseProtocol=https/MuseHost=eric.ed.gov/MusePath/?id=EJ1075158

filho,L.,Wu,Y., Brandlid,A.,Azeiteirof,U.,Caeirog,S.,&Madrugah,L. (2017). Identifying and Overcoming Obstacles to the Implementation of Sustainable Development at Universities. https://www.vision2030.gov.sa/ar/

Perera, Chamila Roshani; Hewege, Chandana Rathnasiri. (2016). Integrating Sustainability Education into International Marketing Curricula, *International Journal of Sustainability in Higher Education*, Pages 123-148, ERIC, Current Index to Journals in Education (CIJE).

Svalfors, Ulrika. (2017). *Education for Sustainable Development and Multidimensional Implementation*. A Study of Implementations of Sustainable Development in Education with the Curriculum of Upper Secondary School in Sweden as an Example Discourse and Communication for Sustainable Education; Daugavpils, Pages 114-126, https://search.proquest.com/docview/1995417967?accountid=34864

tormey, R. & Liddy, M. & Maguire, H. & McCloat, A. (2008) Working in the action/research nexus for education for sustainable development: Two case studies from lreland. *inten ational Journal of Sustainability in Higher Education*, 9 (4), 428-440

UNESCO. (2017). *Education for Sustainable Developmenet Goals; Learning Objectives*.

دور مدارس التعليم العام في تفعيل مبادرة السعودية الخضراء (دراسة استشرافية)

د. عبد الرحمن بن عودة البلادي   د. بدر بن جمعان الشاعري

أ. وفية عثمان الصبحي   أ. عفاف عثمان الصبحي

الجامعة الاسلامية

مستخلص البحث:

هدف البحث إلى التعرف على دور مدارس التعليم العام في تفعيل مبادرة السعودية الخضراء. و أبرز التحديات التي تواجههم، والمقترحات لمواجهة التحديات في تفعيل مبادرة السعودية الخضراء بالمدارس، واستُخدم المنهج الوصفي المسحي، بتطبيق استبانة شارك فيها (٦٤٠) من مديري، وكلاء، معلمي المدارس والمشرفين التربويين (رجالاً ونساءًا) بمنطقة المدينة المنورة ومنطقة حفر الباطن، وطُبقت الاستبانة كأداة للبحث على عينة عشوائية، مكونة من (٣٠) فقرة. وحُللت الاستجابات باستخدام المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية من خلال برنامج SPSS. توصل الباحثون لمجموعة من النتائج كان من أهمها: (١) إن دور مدارس التعليم العام في تفعيل مبادرة السعودية الخضراء كان مرتفعاً بدرجة كبيرة جداً، و(٢) أن درجة التحديات التي تواجه مدارس التعليم العام لتفعيل مبادرة "السعودية الخضراء" كانت كبيرة، و (٣) أن درجة الحلول المقترحة لتفعيل مبادرة "السعودية الخضراء" بمدارس التعليم العام كانت كبيرة جداً. وفي ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج تم تقديم عدد من التوصيات أبرزها: (١) تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو التربية البيئية لدى الطلبة وتعزيز اتجاههم نحوها. (٢) دمج أنشطة المناهج الدراسية بأنشطة لا صفية عن التربية والوعي البيئي ليتم تفعيله بشكل يساعد على فهم الطلبة للمشكلات البيئية المحيطة. (٣) تدريب الطلبة والمعلمين على برامج تعزز فهم الوعي البيئي وتساعد على تحقيق ذلك في المجتمع. (٤) العمل على تبني المدارس برامج و أنشطة ضمن الخطة السنوية للمدرسة تدعم الوعي البيئي وتعزز مبادرة السعودية الخضراء. (٥) إقامة المسابقات على مستوى المنطقة والمحافظات للتوعية بأهمية غرس الأشجار وفو ائدها للبيئة.

الكلمات المفتاحية: مبادرة السعودية الخضراء، دور مدير المدرسة، التعليم العام، المدارس الخضراء.

Abstract:

The research aims to identify the role of public education schools in activating the “Saudi Green Initiative”. The most prominent challenges facing them, and proposals to confront challenges in activating the “Saudi Green Initiative” in schools. The study used the descriptive survey method, by applying a questionnaire was applied as a main tool for the data collection on a random sample, which consisted of (30) items. The sample of the study were (640) principals, deputies, teachers and educational supervisors (men and women) in the Al-Madinah Al-Munawwarah and Hafr Al-Batin regions. Data was analysed by using Mean and Standard Deviation through SPSS program. The researchers concluded with a set of results, the most important of which were: (1) that the role of public education schools in activating the “Saudi Green Initiative” was very high; (2) that the degree of challenges facing public education schools in activating the “Saudi Green Initiative” was great; and (3) the degree of proposed solutions to activate the “Saudi Green Initiative” in public education schools was very large. In light of the results of the research, a number of recommendations were presented, most notably: (1) developing positive attitudes towards environmental education among students and strengthening their attitude towards it. (2) Integrating curricular activities with extra-curricular activities on education and environmental awareness to be activated in a way that helps students understand the surrounding environmental problems. (3) Training students and teachers on programs of environmental awareness and help to achieve this in society. (4) Work on schools’ adoption of programs and activities within an integrated plan of partnership with the “Saudi Green Initiative”. (5) Organizing competitions at the level of the region and governorates to reais the awareness of tree planting and its benefits to the environment**.**

Keywords: Saudi Green Initiative, Headteachers’ role, general education, green schools.

مقدمة:

إن التنمية عملية شاملة متكاملة يتوقف نجاحها على ما يقوم به البشر من جهد متعدد الجوانب والأشكال، فقد تزايد الاهتمام بقضية التنمية التي أخذت معنى أكثر شمولية، وارتبطت بتحول فكري وتربوي ضخم يضم سائر الإمكانيات البشرية العلمية والثقافية والتكنولوجية الموظفة في خدمة التنمية الاقتصادية، والاجتماعية، والسياسية، وغيرها. لذا بدأ الاهتمام بالتنمية المستدامة بعد عقد عدد من المؤتمرات والاجتماعات التي تعني بالبيئة ودور الإنسان في حمايتها، والمحافظة عليها من خلال التركيز على مفهوم البيئة والتنمية.

وتأتي رؤية المملكة ٢٠٣٠ لتكون قاطرةً توجه بوصلة المؤسسات الحكومية والأهلية والغير ربحية نحو أهداف مشتركة ذات معاني سامية وقيمة مجتمعية كبيرة. ومما بادرت به المملكة العربية السعودية حديثاً مبادرة "السعودية الخضراء". وهذه المبادرة تأتي ضمن مبادرة أشمل وأعم وهي الشرق الأوسط الأخضر. وقد ذكر سمو ولي العهد عند تدشينه لهذه المبادرة "أنا فخور بالإعلان عن مبادرة السعودية الخضراء ومبادرة الشرق الأوسط الأخضر، وهذه مجرد البداية. تحتاج المملكة والمنطقة والعالم أجمع إلى المضي قدماً وبخطى متسارعة في مكافحة التغير المناخي، وبالنظر إلى الوضع الراهن، لم يكن بدء هذه الرحلة نحو مستقبل أكثر خضرة أمراً سهلاً، ولكن تماشياً مع رؤيتنا التطويرية الشاملة، فإننا لا نتجنب الخيارات الصعبة، نرفض الاختيار المضلل بين الحفاظ على الاقتصاد أو حماية البيئة."

وتنبع قيمة هذه المبادرة من أنها تسعى لإيجاد حلول و اقعية لمشكلة التغير المناخي التي ظهرت آثارها في العقود الأخيرة. وشملت أغلب دول العالم، حيث تسعى العديد من الحكومات لإيجاد حلول لتخفيف حدة آثار التغير المناخي. وتأتي ضرورة تنمية الوعي البيئي عند الفرد من خلال التربية البيئية، فمساهمة التربية عموما من خلال نشر المعلومات الخاصة بها من منطلق التعريف بالمشكلات البيئية والدعوة إلى استخدام مواردها استخداماً سليماً وغير هدام يشكل أهمية بالغة في تنمية الوعي، فهذه الموارد وذلك الاستخدام إنما يتعرضان لمشكلات هي من صنع الإنسان نفسه، وعليه لا بد من حماية هذه البيئة من الإنسان ذاته، وهذا يتطلب تنمية الوعي البيئي لديه، وغرس الشعور بالمسؤولية تجاه البيئة (طاحون، ٢٠١٤م: ٤٩).

وتعتبر المدرسة جزء مهم لتفعيل أي مبادرة تهتم بالشأن العام ومستقبل البشر. فمن خلالها يمكن غرس قيم وسلوكيات تساهم في نجاح المبادرات. ويأتي دور مدير المدرسة كقائد وملهم لمجتمع المدرسة يستطيع من خلال دوره أن يفعل هذه المبادرات، ويساهم في إنشاء جيل يؤمن بهذه المبادرات ويدافع عنها ويساهم في إنجاحها. لذا تناول الباحثون في هذه الدراسة موضوع دور المدارس في تفعيل مبادرة السعودية الخضراء.

مشكلة البحث وأسئلته:

تنسجم رؤية المملكة ٢٠٣٠م في مجملها مع أهداف التنمية المستدامة، وتستند هذه الرؤية إلى ثلاثة محاور وهي: المجتمع الحيوي، والاقتصاد المزدهر، والوطن الطموح. وتوفر الرؤية وبرامجها التنفيذية الاثنا

عشر مثل برنامج التحول الوطني ٢٠٢٠ الأسس التي تدعم إدماج أهداف التنمية المستدامة في عملية التخطيط الوطني، ويعد برنامج جودة الحياة أحد أبرز برامج الرؤية ذات الارتباط المباشر بأهداف التنمية المستدامة. ويهدف بشكل أساسي إلى جعل المملكة أفضل وجهة للعيش للمواطنين والمقيمين على حدٍ سواء. وأمام هذا الأمر تواجه المملكة تحديات متعددة في مجال الطاقات المتجددة، حيث تسعى المملكة إلى الاستعانة بجميع مصادرها؛ لمواجهة التحديات المستقبلية، وأعلنت المملكة العربية السعودية خلال مشاركتها في المنتدى السياسي رفيع المستوى المعني بالتنمية المستدامة لعام ٢٠١٧م عن رغبتها في التحول نحو مجتمعات مرنة ومستدامة. وقد حظي ذلك بدعم من المقام السامي لتوضيح جهود المملكة في أهداف التنمية المستدامة بأبعادها الاقتصادية والاجتماعية والبيئية.

وفي إطار استراتيجية المملكة الشاملة، تعمل مبادرة السعودية الخضراء مع مختلف الكيانات والمؤسسات في جميع أنحاء المملكة لتعزيز جهودها الحالية لمكافحة التغير المناخي وخلق فرص لمبادرات جديدة. كما تسعى لسد الفجوة بين جهود القطاع العام والخاص وتحديد فرص التعاون والابتكار. لذا أصبح من الضروري تنمية الوعي البيئي لدى المواطنين للمحافظة على البيئة وصيانتها، وبدء إجراءات تنفيذ برامج إعادة توطين الحيوانات الفطرية المهددة بالانقراض. والالتزام بإجراءات حماية البيئة في المشروعات الصناعية في المدن والمناطق الحضرية المأهولة بالسكان، حيث يؤدي نشر الوعي البيئي بين المواطنين إلى ترشيد النفقات التي تتحملها الدولة للمحافظة على البيئة، كما يسهم في تنمية السلوك الحضاري للمواطنين.

وتعد المدرسة الخضراء من النماذج الهامة لمواكبة المتغيرات الدولية، حيث تهدف لتنمية وعي الطلاب والمعلمين بالقضايا والتحديات البيئية، والشعور بالمسؤولية والانتماء للمجتمع الذي يعيشون فيه (حنفي، ٢٠١٧). فلا بد أن تتكاتف الجهود من جميع مؤسسات التعليم و أبرزها مدارس التعليم العام لرفع مستوى الوعي البيئي بتفعيل مبادرة السعودية الخضراء بالمدارس بشكلٍ فعّال، والسعي لتحقيق الشرق الأوسط الأخضر. لذا سنركز في هذه الدراسة على دور مدارس التعليم العام لتفعيل مبادرة السعودية الخضراء، ونذكر بعض التجارب الدولية في تطبيق المدارس الخضراء.

وبناء على ما سبق يمكن بلورة مشكلة البحث في الأسئلة التالية:

١. ما دور مدارس التعليم العام في تفعيل مبادرة "السعودية الخضراء" من وجهة نظر مديري، وكلاء، معلمي المدارس والمشرفين التربويين؟
٢. ما التحديات التي تواجه مدارس التعليم العام في تفعيل مبادرة "السعودية الخضراء" من وجهة نظر مديري، وكلاء، معلمي المدارس والمشرفين التربويين؟
٣. ما الحلول المقترحة لمواجهة التحديات في تفعيل مبادرة "السعودية الخضراء" بمدارس التعليم العام؟

أهداف البحث:

١. التعرف على دور مدارس التعليم العام في مبادرة "السعودية الخضراء" من وجهة نظر مديري، وكلاء، معلمي المدارس والمشرفين التربويين.

٢. التعرف على صعوبات تفعيل مبادرة "السعودية الخضراء" من وجهة نظر مديري، وكلاء، معلمي المدارس والمشرفين التربويين.
٣. توضيح الحلول المقترحة لمواجهة التحديات لتفعيل مبادرة "السعودية الخضراء" في مدارس التعليم العام.

أهمية البحث:

الأهمية النظرية: يستمد البحث أهميته النظرية

١. إظهار مدى أهمية الوعي البيئي في تحقيق أبعاد التنمية المستدامة حيث باتت ضرورة هامة واستراتيجية في دعم التنمية وفق رؤية المملكة ٢٠٣٠م.
٢. إثارة وعي القراء وصانعي القرار بأهمية الوعي البيئي للطلبة؛ لخلق وعي بيئي وأسس تربوي تجاه البيئة لفهم حقيقة البيئة، والتعامل مع المكونات الحية وغير الحية بشكل صحيح.

الأهمية العملية: تتمثل فيما سيتوصل إليه البحث من نتائج في:

١. مساعدة المسئولين بوزارة التعليم على التعرف على تحديات تطبيق مبادرة السعودية الخضراء بالمدارس ووضع الخطط والبرامج للتغلب عليها تحقيقاً للتنمية المستدامة، والتي قد يؤدي تطبيقها إلى تحسين جودة العملية التعليمية.
٢. قد تساعد نتائج الدراسة الحالية المسئولين في الوقوف على أهمية الحصول على طاقة متجددة ونظيفة كضمان للحاضر وأمان للمستقبل وهذا ما يدخل في محاور التنمية المستدامة.

حدود البحث:

الحدود الموضوعية: اقتصر البحث على دور مدارس التعليم العام في دعم مبادرة السعودية الخضراء والتحديات التي تواجهها، و أبرز المقترحات لمواجهتها، من خلال تطبيق استبانة لمعرفة وجهات نظر المجتمع المدرسي تجاه موضوع البحث.

الحدود المكانية: اقتصر البحث على جميع المراحل الدراسية في مدارس منطقة المدينة المنورة وحفر الباطن، ويشمل ذلك منطقة تعليم المدينة المنورة، ومنطقة تعليم حفر الباطن.

الحدود البشرية: اقتصر البحث على مديري، وكلاء، معلمي المدارس والمشرفين التربويين

الحدود الزمانية: تم تطبيق البحث في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٣هـ.

مصطلحات البحث:

مبادرة السعودية الخضراء:

هي مبادرة وطنية تحت رعاية ولي العهد صاحب السمو الملكي الأمير محمد بن سلمان بن عبد العزيز آل سعود، تدعم تحسين جودة الحياة، وحماية الأجيال القادمة من خلال زيادة الاعتماد على الطاقة

النظيفة، وتحييد الآثار الناتجة عن النفط وحماية البيئة، وسترسم من خلال المبادرة توجه المملكة في حماية الأرض والطبيعة. (وزارة التعليم،٢٠٢١)

ويعرِّفُ الباحثون مبادرة السعودية الخضراء إجرائياً بأنها: مبادرة وطنية لابد أن تسعى مدارس التعليم العام لتفعيلها بشكل ملموس بالمدارس، وزيادة الوعي البيئي للطلبة في حماية الأرض والطبيعة لتحقيق التنمية المستدامة بالمملكة تحقيقاً لرؤية المملكة ٢٠٣٠.

الإطار النظري والدراسات السابقة

الإطار النظري:

نظرا لأهمية التنمية المستدامة، فقد أعلنت هيئة الأمم المتحدة أن بداية عام (٢٠٠٥م) هو بداية عقد التعليم من أجل تنمية مستدامة، وهذا يفرض إدراك التعليم كعنصر أساس لتحقيق هذه التنمية، وبذلك ظهر مدخل التعليم من أجل التنمية المستدامة وهو تعليم مدى الحياة يعد مواطنين يتحملون مسؤوليتهم ويقومون بواجباتهم نحو مجتمعهم من خلال اكتساب ما يلزمهم من معارف، ومهارات، وتقنيات، وقيم. ولقد أكدت منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (٢٠١٣م) على ضرورة إعادة بناء المناهج الدراسية بحيث تدعم أفكار التنمية المستدامة، وفق منهجية نظامية تقوم على الاستدامة المحلية أو الوطنية (القرني، ٢٠١٣ :٤٢-٤٣).

المحور الأول: الوعي البيئي والتنمية المستدامة في مدارس التعليم العام

مفهوم الوعي البيئي:

عبارة عن إدراك الفرد لمتطلبات البيئة عن طريق إحساسه ومعرفته بمكوناتها، وما بينهما من العلاقات، وكذلك القضايا البيئية، وكيفية التعامل معها. والوعي البيئي لا يمكن أن يتحقق فقط من خلال التعليم، إنما يتطلب خبرة حياتية طبيعية. وهناك فرق أساسي بين التربية والوعي. فربما يتعلم الفرد بمعلومات كثيرة عن نبات ما من النباتات النادرة، ويعرف الكثير عن صفاته لكنه في نفس الوقت يقتلعه ولا يهتم به، فالوعي البيئي في أصله يتكون من ثلاث حلقات منفصلات ومتداخلات في آن واحد (الطراف، ٢٠٠٨م: ٥١).

١. التربية والتعليم البيئي: ويبدأ بالتعليم من رياض الأطفال ويستمر خلال مراحل التعليم العام إلى التعليم الجامعي بشرط أساسي وهو وجود تكامل لأهداف البرامج التعليمية والتربوية.
٢. الثقافة البيئية: تبدأ من توفير مصادر المعلومات وإشراك المثقفين البيئيين في الحوارات والنقاشات المذاعة والمنشورات، وفي الحوادث والقضايا البيئية ذات الصلة بالمجتمع.
٣. الإعلام البيئي: ويعمل الإعلام البيئي في تفسير وفهم وإدراك المتلقي لقضايا البيئة المعاصرة، وبناء قناعات معينة تجاه البيئة وقضاياها.

مفهوم التنمية المستدامة في مدارس التعليم العام:

تعددت التعريفات التي تناولت مفهوم التنمية المستدامة في مدارس التعليم العام، ومن أهمها ما يلي:

- عملية ضمان التعليم الجيد المنصف والشامل للجميع وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة للجميع (Sharma، ٢٠١٢: ١١).
- وسيلة لتعظيم النفع الصافي من التنمية الاقتصادية، مع مراعاة الحفاظ عبر الزمن على نوعية الموارد والخدمات البيئية ومستواها (حازم، ٢٠١٣: ٩٦).
- التنمية التي تلبي احتياجات الجيل الحاضر من دون الحد من إمكانية تلبية احتياجات أجيال المستقبل (الفرح، ٢٠١٥ :٩).

وتتفق الدراسة الحالية مع التعريف الأخير، حيث يعتبر حق التعليم للجنسين أحد الأهداف الإنمائية للألفية، فالتنمية المستدامة لا يمكن اختزالها في البعدين الاقتصادي والسياسي، بل يجب كذلك مراعاة الأبعاد الثقافية والاجتماعية والإيكولوجية والإنسانية والروحية، مما يجعل دور التعليم حاسما بقدر أكبر.

أهمية التنمية المستدامة في مدارس التعليم العام:

تتجلى أهمية التنمية المستدامة في مدارس التعليم العام (أبو الخير، ٢٠١٦ :٧٥-٧٦):

- توفير أعلى مبادئ الجودة في التعليم العام وتكافؤ الفرص لتعزيز المعرفة والمهارات اللازمة.
- تعزيز مبدأ الشفافية والمسؤولية من خلال البيانات المفتوحة.
- تحقيق الاستدامة الاقتصادية من خلال تشجيع البحث العلمي وتعزيز الإنتاج الفكري والعلمي.
- الاستمرار في تحقيق مبدأ المساواة بين الجنسين في فرص التعليم والتعلم.
- تعزيز مبادئ المشاركة المجتمعية الإلكترونية

معوقات تحقيق التنمية المستدامة في مدارس التعليم العام:

هنالك عدة معوقات لتحقيق التنمية المستدامة في مدارس التعليم العام، أبرزها (هاشم، ٢٠١٤: ١٥٨-١٥٩):

- تكدس الديون والفقر: حيث تستنزف الديون التي تتكبدها الدول أكثر من نصف الدخل القومي لها.
- انعدام عنصري الأمن والأمان بسبب الحروب الداخلية.
- تدني مستويات الإمكانيات التقنية والخبرات الفنية وتراجعها بسبب الهجرة للدول المتقدمة.
- سوء الأوضاع الاقتصادية وتفشي البطالة بين فئات المجتمع
- الانفجار السكاني: وإرهاق التنمية الاقتصادية والاجتماعية

تجارب دولية في تحقيق التنمية المستدامة في مدارس التعليم العام

١-المملكة المتحدة:

اعتمدت الالتزام الوطني بشأن التنمية المستدامة وو افقت من خلاله على اعتبار التعليم عاملا لا غنى عنه لإحداث التغير الثقافي الضروري لتحقيق تنمية مستدامة وعلى ترويج دمج البيئة التربوية البيئية في المواد الدراسية المشتركة بين التخصصات. وتشكل الإستر اتيجية الوطنية المعنية بتغير المناخ السياسة

العامة والشاملة الأحدث التي اعتمدتها البلاد في مجال تغير المناخ، وتركز هذه الإستراتيجية على بناء القدرات والتوعية العامة وعلى التعليم وتغيير الثقافة السائدة بهدف تعزيز الوعي بقضايا البيئة (مارك،٢٠١٧ :١٣).

٢-الولايات المتحدة الأمريكية:

تقر الإستراتيجية الأمريكية كينية لتنفيذ برامج التعليم من أجل التنمية المستدامة التي اعتمدت ٢٠٠٨، بأن توفير تعليم وتدريب جيدين يسهمان في تحقيق التنمية، ويتطلب أن تدعم البرامج التعليمية تنمية الأفراد حتى يصبحوا مواطنين منتجين يتمتعون بالمسؤولية الاجتماعية. ويتعين دمج التعليم في جميع المناهج الدراسية الخاصة ببرامج التعليم النظامي بما فيها برامج الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة، وينبغي أن تكفل المناهج الدراسية اكتساب الأطفال والشباب المهارات الأساسية إلى جانب المهارات العامة التي يمكن استخدامها في شتى المجالات كمهارات التفكير النقدي وحل المشكلات. (القاضي، ٢٠١٠ :١١٨-١٢٠).

٣-فنلندا:

تعكف فنلندا على إصلاح مناهجها الدراسية الوطنية الرئيسة الخاصة بالتعليم العام بهدف دعم التنمية المستدامة والرفاهية وترويجهما والنهوض بقيمة التعليم، وترمي هذه الجهود إلى مساعدة جميع التلاميذ على تنمية المعارف والمهارات والقيم والمواقف التي تزيد قدرتهم على إدراك أهمية تحقيق الاستدامة (Lipps، ٢٠١٥ :٨).

٤- كندا:

يشكل التعليم من أجل التنمية المستدامة في كندا واحداً من مجالات العمل ذات الأولوية بالنسبة للحكومات وبات جزءاً لا يتجزأ من مقاصد التعليم في مرحلة التعليم العام، وترمي إلى كفالة انتفاع جميع أطفال وشباب كندا بالفرص التعليمية حتى يتسنى لكل دارس تحقيق النجاح بفضل انتفاعه بتعليم مجدٍ وعالي الجودة يعده للتعلم مدى الحياة، ولممارسة المواطنة في مجتمع ينعم بالعدالة والاستدامة (بغدادي، ٢٠١٢ :٧٨-٧٩).

ربط التجارب الدولية للتنمية المستدامة بالواقع الحالي للمملكة:

يمكن ربط تلك التجارب بالواقع الحالي للمملكة، كما يلي:

- الإلمام بالتنمية المستدامة وبأهدافها المختلفة وبالموضوعات والتحديات المتصلة بها.
- ضرورة تحسين الأداء في عدة مجالات، وأهمها المحافظة على اعتماد المعايير البيئية.
- تكوين فكرة شاملة عن القضايا والتحديات المتصلة بالتنمية المستدامة.
- تأمل المعلمين في مفهوم التنمية المستدامة والتحديات التي تعوق تحقيق أهدافها.
- فهم دور التنوع الثقافي، والتمرن على الأساليب التربوية ذات المنحى العملي التي تسهم في إحداث التحول وتشرك الدارسين في عمليات التفكير (القرني، ٢٠١٣ :١٧٤-١٧٦).

المحور الثاني: مبادرة السعودية الخضراء:

منذ إطلاق رؤية المملكة ٢٠٣٠ في عام ٢٠١٦، بذلت المملكة جهوداً كبيرة لحماية البيئة وتقليل آثار التغير المناخي تحت رعاية ولي العهد صاحب السمو الملكي الأمير محمد بن سلمان، حيث تساهم مبادرة السعودية الخضراء اليوم بتعزيز هذه الجهود من خلال توحيد جميع الخطط الرامية إلى تحقيق الاستدامة في المملكة، وزيادة الاعتماد على الطاقة النظيفة وتخفيض انبعاثات الكربون ومكافحة التغير المناخي (وزارة التعليم، ٢٠٢٠: ٥).

مفهوم مبادرة السعودية الخضراء:

هي مبادرة وطنية تحت رعاية ولي العهد صاحب السمو الملكي الأمير محمد بن سلمان بن عبد العزيز آل سعود، تدعم تحسين جودة الحياة، وحماية الأجيال القادمة من خلال زيادة الاعتماد على الطاقة النظيفة، وتحييد الآثار الناتجة عن النفط وحماية البيئة، وسترسم من خلال المبادرة توجه المملكة في حماية الأرض والطبيعة.

ومن خلال مبادرة الشرق الأوسط الأخضر، ستقود المملكة الجهود الإقليمية لتحقيق المستهدفات العالمية لمكافحة التغير المناخي. (وزارة التعليم، ٢٠٢١)

أهداف مبادرة السعودية الخضراء:

تجمع مبادرة السعودية الخضراء بين حماية البيئة، تحويل الطاقة، وبرامج الاستدامة لتحقيق ثلاثة أهداف شاملة ترمي إلى بناء مستقبل مستدام للجميع:

١-تقليل الانبعاثات الكربونية

حيث يعد خفض انبعاثات الكربون أمراً بالغ الأهمية لإبطاء آثار التغير المناخي وإعادة التوازن البيئي. وتبذل المملكة جهوداً حثيثة لتعزيز وتوحيد جهود مكافحة أزمة المناخ من خلال تنفيذ مجموعة متنامية من مشاريع الطاقة المتجددة، وتفعيل مبادرات لتقليل الانبعاثات الكربونية، وتزويد المباني، والصناعات المختلفة ووسائل النقل بالطاقة اللازمة بكفاءة وفعالية (وزارة التعليم، ٢٠٢١: ٩).

٢-تشجير المملكة العربية السعودية

- يعد تحويل الصحراء إلى أرض خضراء وإعادة تأهيل ٤٠ مليون هكتار من الأراضي خلال العقود القادمة بمثابة حجر الأساس لمبادرة السعودية الخضراء. ويساهم التشجير في تحسين جودة الهواء، وتقليل العواصف الرملية، ومكافحة التصحر، وتخفيض درجات الحرارة في المناطق المجاورة (وزارة التعليم، ٢٠٢١: ١١).

٣-حماية المناطق البرية والبحرية

- إن المملكة العربية السعودية هي موطن لمنظومة بيئية متنوعة، من السواحل والغابات الكثيفة والصحراء الشاسعة. وتساعد حماية هذه البيئات على تعزيز التنوع البيولوجي، واستعادة البيئة الطبيعية للمملكة (وزارة التعليم، ٢٠٢١: ١٣).

مفهوم المدرسة الخضراء

المدرسة الخضراء هي نموذج لمدارس عصرية تستند على مبادئ التعلّم عن البيئة، وتطبيق أسلوب حياة مستدامة في المدرسة، وتفعيل أنشطة طلابية تهدف إلى إحداث تغيير في الوعي والسلوك في المجتمع فيما يتعلق بالبيئة. ومن بين القضايا البيئية ذات الصلة للبيئة المدرسية، يمكن التركيز على الاستخدام الرشيد للموارد، وتعزيز تطوير مناطق خارج إطار المدرسة. المدرسة الخضراء تتعهد بالعمل من أجل البيئة بشكل بارز وبمشاركة المجتمع

عرّف كزيز (٢٠١٩) المدرسة الخضراء بأنها المجال التربوي الذي يستند لمؤشرات المباني الخضراء الصديقة للبيئة والتي تهدف إلى تدعيم المجال التربوي والقيمي والبيئي الذي يسهم في تفعيل العملية التعليمية والتربوية داخل وخارج المجال المدرسي.

إن المدرسة الخضراء هي تلك المدرسة التي تعمل في مجالات ثلاثة: التعلم النظري، والاستخدام الرشيد والحكيم للموارد، والانخراط النشط في مبادرات ونشاطات مجتمعية. ويجب أن يتضمن البرنامج المدرسي ما لا يقل عن ثلاثين ساعة مدرسية سنويا للنشاط التربوي البيئي، بحيث يشمل مجموعة من الصفوف الأساسية، في إطار حصص الجغر افيا والعلوم والاجتماعيات، بهدف رفع مستوى الوعي البيئي؛ (التمام،٢٠١٦ :١٢٦-١٢٧).

وفيما يتعلق باستخدام الموارد، يفترض بالمدرسة الخضراء أن تصل إلى مرحلة تقلص فيها كثيرا استهلاك المياه والكهرباء والورق، وأن تجمع ثلاث مواد على الأقل بهدف تدويرها، وذلك من بين خمس مواد هي: القناني الفارغة، النفايات الورقية، البطاريات المستعملة، النفايات الإلكترونية والنفايات العضوية. وفي المدرسة الخضراء ينشط بيئيا جميع الطلبة وفي جميع المستويات الصفية؛ وذلك من خلال نشاطات توعوية. (خوالدة،٢٠١٥: ١٥٩-١٦٠).

تجارب دولية في مجال تطبيق المدرسة الخضراء

تجربة ولاية تكساس الأمريكية

بهدف تشجيع الطلاب على المحافظة على البيئة واخذ جزء كبير من المسؤولية، لذلك قامت السلطات التعليمية في الولاية بالتعاون مع مكتب جودة البيئة وجمعية حماية الطبيعة وغيرها من المؤسسات البيئية ببناء برنامج تحضيري "المدرسة الخضراء" بإدارة لجنة تحكيم مكونة من مكتب جودة البيئة بالإضافة إلى السلطات المحلية. ويهدف هذا التوجه إلى تحقيق الأهداف التالية:

- الحفاظ على الموارد الطبيعية وخاصة الموارد الآخذة بالنقصان.
- المحافظة على موارد كافيه لتلبيه احتياجات الأجيال القادمة.
- جعل الطلاب وأولياء الأمور أكثر وعيا واهتماما بالبيئة وبالمشاكل المتعلقة بها.
- تعزيز القيم والمبادئ والعادات السلوكية لحماية البيئة (Myrok، ٢٠١٧: ٨-٩).

تجربة المملكة المتحدة

تتحدد معايير اعتماد المدرسة الخضراء المستديمة في المملكة المتحدة، فيما يلي:

- الالتزام: القيام بجميع الشروط للمدرسة الخضراء بما فيها تخفيض استهلاك الموارد وتوسيع العمل من أجل المجتمع.
- برنامج تدريس موضوع جودة البيئة: دراسة مفاهيم جودة البيئة لجميع طلاب المدرسة.
- المشروع من أجل المجتمع: اشتراك طبقتين على الأقل في مشروع أو أكثر للمجتمع خارج المدرسة.
- مشروع عمل لمنهج الحياة المستدامة: بزيادة كفاءة استعمال مختلف الموارد الاستهلاكية.
- وتتحدد فوائد مشروع المدرسة الخضراء في المملكة المتحدة، فيما يلي: تخفيض ظواهر العنف في المدرسة، تحسين النتائج الدراسية للطلاب، توطيد العلاقة بين الطالب وموطنه، تخفيض النفايات في المدرسة، ونفقات المياه والكهرباء، زيادة الوعي في مجال شؤون حماية البيئة (أبو طاحون، ٢٠١٨: ٥١-٥٣).

الدنمارك (المدينة الخضراء):

تبنت الدنمارك استراتيجية لزيادة كفاءة استخدام الطاقة وتنويع مصادر إمدادات الطاقة على حد سواء، وبتركيز أكبر على الطاقة المتجددة، ونتيجة لذلك فإن الاقتصاد الدنماركي هو واحد من أقل الاقتصادات كثافة للطاقة في العالم، حيث تم التركيز على طاقة الرياح، الطاقة الحيوية، الشبكات الذكية والغاز الأخضر، وكفاءة الطاقة الشمسية. كما ركزت على نسبة استهلاك المياه، ومعالجة مياه الصرف الصحي، وتم تطبيق أبحاث علمية ونشر المعرفة بين المجتمع لتطوير المنتجات المبتكرة والخدمات والتقنيات. (المالكي،٢٠١٧)

تجربة اندونيسيا

تبلورت فكرة "مدرسة بالي الخضراء" لزوجين ورائدي أعمال، و افتتحت في سبتمبر (أيلول) ٢٠٠٨، ومنها انتشرت فكرة المدارس الخضراء الموجودة عالمياً. وصممت مدرسة بالي وصفوفها من البامبو تحيط بها الغابات والأحراش، وتمتلئ بالأجواء الطبيعية وتعرف بأنشطتها المرتبطة بحماية البيئة مثل تدوير النفايات ومهارات الاستدامة. كما تركز الدروس فيها على حل التحديات التي تواجه الكوكب، لكي يتواصل الأطفال مع الطبيعة (عبد الحليم،٢٠٢٠: ٦٨-٦٩).

تجارب عربية في مجال تطبيق المدرسة الخضراء

تجربة المملكة العربية السعودية:

بدايات عام ٢٠١٢م، أطلقت المملكة العربية السعودية برنامجا باسم "مدارس الحس البيئي" (School Sense)، بتعاون مشترك بين وزارة التعليم وجمعية البيئة السعودية والهيئة العامة للأرصاد وحماية البيئة. واشتمل البرنامج على عدد من المدارس والروضات، في إطار الاتجاه الاستراتيجي الخاص بالتوعية البيئية والتنموية، وتكوين جيل أكثر حماساً لقضايا البيئة وأسلوب الحياة الخضراء، من خلال مجموعة من الأنشطة المدرسية، وربطها بالمناهج التعليمية بواسطة معلمين مدربين. وفي إطار رؤية ٢٠٣٠، تتوجه المملكة نحو تطبيق مبدأ الاستدامة، في مناهجها التعليمية، بمختلف المراحل، والتوسع في المدارس الخضراء الصديقة للبيئة، باعتبار ذلك أحد أهم الروافد الداعمة لجودة الحياة (أبو لبدة، ٢٠١٣: ٧٩-٨٠).





تجربة مصر

في مصر، بدأ في مطلع العقد الحالي تطبيق مشروع "بناء جيل جديد من أجل التنمية المستدامة"، بدعم من اليونيسكو والاتحاد الأوروبي، ومشاركة عدد من المدارس والجامعات المصرية والأجنبية، حيث تم إعداد مراكز تدريبية وتجهيزها بالتقنيات والمعدات اللازمة لتدريب المعلمين على طرق تدريس حديثة للتنمية المستدامة من خلال مناهج وكتب مدرسية مطورة. مع الإشارة إلى أن المشروع يركز على أربعة محاور رئيسة تتعلق بالطاقة الجديدة والمتجددة، والزراعة الحيوية والمستدامة، والتنوع البيئي، والتوازن الإحيائي ومصادر المياه وكيفية الحفاظ على الكم وجودة النوع. (أبو سعد،٢٠١٩: ٧٥-٧٧).

تجربة دولة الإمارات العربية المتحدة

أطلقت دولة الإمارات العربية المتحدة في العام ٢٠٠٩م "مبادرة المدارس المستدامة"، التي نجحت في الوصول إلى كثير من أهدافها على صعيد التوعية البيئية، وتطبيق مبدأ الاستدامة، من خلال تعديل المناهج الدراسية، وتدريب المعلمين، والتوسع في المجالات والأنشطة المستدامة. (العمير،٢٠١٨: ١٩٣-١٩٤).

مستقبل المدرسة الخضراء في العالم

أقدمت مئات المنظمات على توقيع خطاب لاتفاقية الأمم المتحدة للتغير المناخي راغبين في وضع معايير وطموحات جديدة تسهم في الفصول الدراسية بجميع أنحاء العالم. وحتى الآن، ووفق خبراء البيئة والتعليم، دول قليلة جدا فقط أولت أهمية قصوى للتغير المناخي والاستدامة في المناهج التعليمية بمدارسها. وتشير الأبحاث إلى أهمية التعليم المرتبط بحماية البيئة، حيث وجدت منظمة بروكينز أن حصول ١٦ في المئة من الطلاب في المرحلة الثانوية بالدول ذات الدخل العالي والمتوسط على تعليم يختص بتغير المناخ يمكن أن يقلل من انبعاثات الكربون بنحو ١٩ غيغا طن حتى عام ٢٠٥٠. ومن ناحية أخرى، تشير بعض الدراسات إلى أن بيئة الصفوف يمكنها أن تؤثر على أداء الطفل الأكاديمي بما يصل إلى ٢٥ في المئة، كما يرتفع معدل الأداء الكلي للطلبة في المدارس التي يدخلها ضوء الشمس بنسبة ١٠ في المئة (القحطاني،٢٠١٩: ١٨٣-١٨٥).

ويسهم التعليم البيئي في زيادة الوعي العام والمعرفة بالقضايا البيئية، ويعلم الطلبة التفكير النقدي إلى جانب تطوير مهارات حل المشكلات و اتخاذ القرارات كذلك يخلق التعليم البيئي التسامح والتفهم لدى الطلبة ويزيد من تقديرهم للطبيعة حولهم وتشجيع الأنظمة الحياتية الصحية إلى جانب تنمية الالتزام لدى المتعلمين حيث يعمل الطلبة على اتخاذ خطوات لتحسين بيئتهم ومجتمعهم. (عقل، ٢٠١٧ :١٠٢-١٠٣).

الدراسات السابقة:

دراسة السعيد (٢٠١٤) والتي هدفت لبناء برنامج في التربية البيئية لطلاب المدرسة الثانوية الزراعية في مصر وقياس مدى فاعليته من تجريب إحدى وحداته. وقد قام الباحث بإعداد الأدوات التالية للدراسة: بناء وحدة في البرنامج (وحدة المبيدات و أثرها على البيئة). اختبار تحصيلي مكون من (٥٠) سؤالاً بطريقة الاختيار من متعدد. مقياس للاتجاهات البيئية يشتمل على (٣٦) عبارة. وقد تكونت عينة الدراسة من (١٠٥) طالب وطالبة من الصف الثاني بمدرسة مسطرد الثانوية الزراعية، وتم تطبيق كل من الاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاهات قبل وبعد تدريس الوحدة. ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة: توجد



فروق دالة إحصائياً بين اتجاهات الطلاب والطالبات قبل دراستهم للوحدة وبعد دراستهم لها لصالح القياس البعدي. توجد فروق دالة إحصائياً بين اتجاهات الطلاب و اتجاهات الطالبات بعد دراستهم للوحدة لصالح الطالبات. يوجد معامل ارتباط بين كل من التحصيل والاتجاهات بعد تدريس الوحدة.

أما دراسة الحسين (٢٠١٨) بعنوان: تحسين جودة الحياة للطالب باستخدام برنامج إرشادي قائم على زيارة المناطق البيئية المستدامة. هدفت تلك الدراسة إلى التعرف على آليات تحسين جودة الحياة الطالب باستخدام برنامج إرشادي قائم على زيارة المناطق البيئية المستدامة في الجماهيرية الليبية. واستخدمت الدراسة المنهجين الوصفي وشبه التجريبي وتكونت عينة الدراسة من (٤٢) طالب واستخدم الباحث مقياس جودة الحياة من إعداده، وكذلك برنامج إرشادي قائم على زيارة المنطقة المستدامة بمدينة ببنغازي الليبية. وقد توصلت الدراسة إلى نتائج مهمة ومنها ما يلي: (١) فاعلية البرنامج الإرشادي في تحسين جودة الحياة لدى طلاب المجموعة الإرشادية (البعد الوجداني والبعد المعرفي والبعد الاجتماعي). (٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط رتب درجات طلاب المجموعة الضابطة على مقياس جودة الحياة لصالح طلاب المجموعة التجريبية. (٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية على مقياس جودة الحياة في القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

دراسة كزيز (٢٠١٩) بعنوان: المدرسة الخضراء نحو مجتمع تربوي مستدام

تنطلق هذه الدراسة من فهم تجارب عالمية وعربية حول المدرسة الخضراء وأهميتها في التنمية الاجتماعية التي لم تتداول بصورة كبيرة بين الأوساط العلمية، وعلى هذا الأساس إن التعرف على آليات تنمية المجتمع التربوي المستدام كأحد متطلبات العصر الحالي من خلال تنمية قيم التربية البيئية وحماية البيئة، والحفاظ عليها وتنمية الرغبة في الاكتشاف لدى المتعلم وجذبه نحو التعلم، فالمدرسة الخضراء مجال تدعيمي لآفاق المتمدرسين والمدرسين وبناء تمثلات ملموسة حول الثقافة المدرسة. فوجود المدرسة الخضراء اليوم أصبح ضرورة اجتماعية لابد من توسيعها وتطويرها بما يتناسب آفاق كل مجتمع مثل ما ذهبت إليها المدارس الخضراء في كل من اندونيسيا والصين ودبي، وعليه إن تشكيل ثقافة المدرسة الخضراء ونشرها بين الأوساط الاجتماعية التربوية تعكس و اقع التوجه نحو التنمية الاجتماعية لكل بلد.

الدراسات الأجنبية:

دراسة كوين (Quinn, 2011) فقد استهدفت هذه الدراسة تحديد ما إذا كانت كتيبات التقييم وهي دروس قصيرة تتعلق بالمشكلات البيئية الراهنة مصحوبة بسلسلة من الأمثلة الشخصية قادرة على تغيير اتجاهات تلاميذ المدرسة الثانوية بما يجعلها موجبة نحو صيانة البيئة والمحافظة عليها أم لا، وقد تألف المقياس في صورته النهائية من ٣٢ عبارة. وقد تكونت عينة هذه الدراسة من أربعة فصول الصف العاشر في كل من خمس مدارس مستقلة تم اختيارها عشو ائياً وبمعدل واحد في كل منها، وقد أدت الدراسة إلى النتائج التالية: كان الاختبار القبلي خبرة تعليمية مهمة بالنسبة للمجموعتين التجريبية والضابطة في عشر عبارات فقط من عبارات مقياس الاتجاهات.

وفي ذات السياق تأتي دراسة جنيفر Jennifer (٢٠١٥)، والتي هدفت الدراسة إلى التعرف على دور المدارس الخضراء في تحقيق مفهوم جودة الحياة لدى طلاب مدارس سوارثموربولاية بنسلفانيا. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتحددت الأدوات في الملاحظة، واستبانة لجمع البيانات. وتكونت العينة من (١٨٥) من طلاب مدارس سوارثمور. وتم تدريب العينة على مجموعة من المهارات الحياتية غير التقليدية مثل القدرة على التكيف، القدرة على التعليم المستمر، إبداء الرأي في قضايا مجتمعية عديدة. ومن أهم النتائج التي توصلت الدراسة إليها الدراسة: (١) تنمية مفهوم جودة الحياة لدى عينة الدراسة. (٢) إن معظم عينة الدراسة لديها الدافعية لاكتساب مهارات حياتية جديدة رغبة في اكتساب مزيد من التجارب. (٣) إن القدرة على تطوير مفهوم جودة الحياة ليست مقتصرة على جانب طبيعة العلاقة التي ينبغي أن تكون مع الجديد والتطورات الحديثة، بل تتعدى ذلك وتشمل جميع المجالات والآفاق.

وتأتي دراسة ميروك Myrok (٢٠١٧) التي هدفت إلى التعرف على علاقة الذكاء الروحي والمدن المستدامة بجودة الحياة لدى طلاب مدرسة ايد بارك بضاحية لندن الجنوبية. واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي. وتمثلت عينة الدراسة في عدد ١٦٣ فرد من منسوبي مدرسة ايد بارك. وتمثلت أداة الدراسة في مقياسين وهما: مقياس الذكاء الروحي، مقياس جودة الحياة. وقد توصلت الدراسة إلى نتائج مهمة ومنها: (١) وجود ارتباط موجب دال إحصائيا بين درجات أفراد العينة من الذكوروالإناث على مقياس الذكاء الروحي ومقياس جودة الحياة. (٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكوروالإناث في درجة الذكاء الروحي وكذلك في الأبعاد، وكانت الفروق لصالح الإناث. (٣) أما العلاقة بين دخل الأسرة والمعدل التراكمي و أبعاد جودة الحياة، فقد كانت غيردالة مع الدخل، ودالة مع المعدل التراكمي في بُعدين، هما: جودة الحياة الأسرية والاجتماعية، وجودة شغل، وقت الفراغ، وإدارته.

التعقيب على الدراسات السابقة:

اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في التركيزعلى موضوع مبادرات التنمية المستدامة والوعي البيئي، كما اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي. واختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة لاختلاف الزوايا التي تم تناولها ولاختلاف الأهداف التي سعت إليها كل دراسة. كما تناولت الدراسات السابقة موضوع الدراسة في بيئات مختلفة عن بيئة الدراسة الحالية و أيضا اختلاف الفترة الزمنية التي سوف تتم فيها الدراسة الحالية عن الفترات الزمنية التي تمت فيها الدراسات السابقة.

وسوف تستفيد الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في عدة مواضع منها: التأصيل النظري للدراسة الحالية، في تحديد مصطلحات الدراسة، في الاطلاع على دراسات سابقة في موضوع الدراسة الحالية، وفي الاستفادة من الدراسات السابقة في تحديد منهج الدراسة، في بناء أداة الدراسة، تحديد الأساليب الإحصائية المناسبة، وفي تحليل وتفسير النتائج التي توصلت إليها الدراسة.

منهج وأداة الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي لمناسبته لأغراض الدراسة، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثين بإعداد استبانة بالاعتماد على مراجعة الأدب التربوي والدراسات التي اطلع عليها الباحثين وخبرة

الباحثين. وتكونت أداة الدراسة من جز أين، الجزء الأول: يتعلق بالبيانات الأساسية لأفراد عينة الدراسة. أما الجزء الثاني فيتناول فقرات الاستبانة مقسمة على ثلاثة محاور: التعرف على دور مدارس التعليم العام في تفعيل مبادرة السعودية الخضراء، وأهم التحديات التي تواجه المدارس في تفعيل مبادرة السعودية الخضراء، وأهم المقترحات لمواجهة هذه التحديات. واستخدم الباحثين مقياس ليكرت الخماسي للتعبير عن درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على فقرات أداة الدراسة وهو (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)، بحيث يتم إعطاؤها الدرجات (٥)، (٤)، (٣)، (٢)، (١) على الترتيب.

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات المدارس ووكلائهم والمشرفين والمشرفات والمعلمين والمعلمات بمدارس منطقة المدينة المنورة وحفر الباطن للعام الدراسي ١٤٤٣هـ. تكونت عينة الدراسة من (٦٤٠) فرداً من مديري ومديرات المدارس ووكلائهم والمشرفين والمشرفات والمعلمين والمعلمات بمدارس التعليم بمنطقة المدينة المنورة، وبمنطقة حفر الباطن.

خصائص عينة الدراسة:

١- توزيع عينة الدراسة وفق متغير الجنس:

جدول (١) توزيع عينة الدراسة وفق متغير الجنس

الجنس	العدد	النسبة
ذكر	213	33.3
أنثى	427	66.7
المجموع الكلي	640	100.0

يتضح من الجدول أعلاه أن أفراد العينة من الاناث هن الأكثر بنسبة ٦٧٪، بينما الذكور أقل وبنسبة ٣٣٪.

٢- توزيع عينة الدراسة وفق متغير الوظيفة:

جدول (٢) توزيع عينة الدراسة وفق الوظيفة

الوظيفة	العدد	النسبة
معلم / معلمة	353	55.2
مدير / مديرة مدرسة	142	22.2
وكيل/ وكيل مدرسة	37	5.8
مشرف/ مشرفة تربوي	108	16.9
المجموع	640	100.0

يتضح من الجدول أعلاه أن أفراد العينة من المعلمين هم الأكثر بنسبة ٥٥٪، بينما وكيل ووكيلة مدرسة هم الأقل بنسبة ٦٪.

٣- توزيع عينة الدراسة وفق متغير المؤهل:

جدول (٣) توزيع عينة الدراسة وفق متغير المؤهل

المؤهل	العدد	النسبة
بكالوريوس	569	88.9
ماجستير	61	9.5
دكتوراه	10	1.6
المجموع الكلي	640	100.0

يتضح من الجدول أعلاه أن أفراد العينة من مؤهل البكالوريوس هم الأكثر بنسبة ٨٩٪، بينما الذين مؤهلهم دكتوراه هم الأقل بنسبة ٢٪ تقريباً.

٤- توزيع عينة الدراسة وفق متغير سنوات الخبرة:

جدول (٤) توزيع عينة الدراسة وفق متغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	العدد	النسبة
أقل من ٥سنوات	19	3.0
٥- ١٠	86	13.4
١١-١٥	149	23.3
١٦- ٢٠	107	16.7
أكثر من ٢٠	279	43.6
المجموع	640	100.0

يتضح من الجدول أعلاه أن أفراد العينة من الذين سنوات خدمتهم أكثر من ٢٠ سنة هم الأكثر بنسبة ٤٤٪، بينما الذين خبرتهم أقل من خمس سنوات هم الأقل بنسبة ٣٪.

صدق أداة الدراسة (**الاستبانة**): **تم التحقق من صدق الأداة من خلال ما يلي**:

الصدق الظاهري (**صدق المحكمين**):

تم التحقق من الصدق الظاهري لأداة الدراسة من خلال عرضها بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص. وتم أخذ ملاحظاتهم لتصبح الاستبانة مكونة من (٣٠) فقرة.

الصدق البنائي (**الاتساق الداخلي**)

تم التحقق من الاتساق الداخلي لأداة الدراسة من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) فرداً من خارج عينة الدراسة، حيث تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة وبين الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إلية الفقرة، ودرجة كل محور والدرجة الكلية للاستبيان، كما يظهر في الجدول التالي.

جدول (٥) الصدق البنائي لفقرات الاستبانة

	صدق فقرات المحور الأول		صدق فقرات المحور الثاني		صدق فقرات المحور الثالث	
الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة	معامل الارتباط	الدلالة	معامل الارتباط	الدلالة
١	0.76	دالة**	0.65	دالة**	0.71	دالة**
٢	0.76	دالة**	0.75	دالة**	0.73	دالة**
٣	0.77	دالة**	0.63	دالة**	0.77	دالة**
٤	0.82	دالة**	0.73	دالة**	0.84	دالة**
٥	0.85	دالة**	0.77	دالة**	0.81	دالة**
٦	0.78	دالة**	0.74	دالة**	0.80	دالة**
٧	0.81	دالة**	0.76	دالة**	0.79	دالة**
٨	0.85	دالة**	0.72	دالة**	0.86	دالة**
٩	0.83	دالة**	0.65	دالة**	0.82	دالة**
١٠	0.79	دالة**	0.73	دالة**	0.75	دالة**
الكلي	0.79	دالة**	0.66	دالة**	0.82	دالة**

** معامل الارتباط دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول أعلاه وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين فقرات كل محور والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه الفقرة، مما يدل على صدق فقرات الاستبانة.

ثبات أداة الدراسة:

تم حساب ثبات أداة الدراسة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ للثبات. كما هو مبين بالجدول التالي.

جدول (٦) قيم معامل ألفا كرونباخ لثبات الاستبانة ومحاورها

المحور	عدد الفقرات	معامل الثبات
المحور الأول: دور مدارس التعليم العام في تفعيل مبادرة السعودية الخضراء	١٠	٠,٩٤
المحور الثاني: تحديات تفعيل مبادرة السعودية الخضراء في مدارس التفعيل العام	١٠	٠,٨٩
المحور الثالث: مقترحات مواجهة التحديات لتفعيل مبادرة السعودية الخضراء بمدارس التعليم العام	١٠	٠,٩٣
الدرجة الكلية	٣٠	٠,٩٣

يتضح من الجدول أعلاه أن قيمة معامل الثبات للاستبانة ككل بلغت (٠,٩٣) وهي قيمة عالية للثبات.

كما تم وضع معيار للحكم على درجة استجابة أفراد عينة الدراسة على الاستبانة، والجدول التالي يوضح معيار الحكم لتقدير أفراد عينة الدراسة على الأداة.

جدول (٧) معيار الحكم لدرجة مو افقة أفراد عينة الدراسة

المتوسط	درجة المو افقة
(٤,٢٠-٥)	كبيرة جدا

(٤,١٩-٣,٤٠)	كبيرة
(٣,٣٩-٢,٦)	متوسطة
(٢,٥٩-١,٨)	ضعيفة
(١,٧٩-١)	ضعيفة جداً

المعالجة الإحصائية:

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية للإجابة عن أسئلة الدراسة: استخدم الباحثين والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة دور مدارس التعليم العام بمنطقة المدينة المنورة في تفعيل مبادرة السعودية الخضراء، والتحديات التي تواجهها والمقترحات لمواجهة ذلك.

نتائج الدراسة ومناقشتها

نتائج السؤال الأول ومناقشته: ما دور مدارس التعليم العام في تفعيل مبادرة "السعودية الخضراء؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة. والجدول التالي يبين ذلك.

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيبها تنازلياً لدور مدارس التعليم العام في تفعيل مبادرة "السعودية الخضراء

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
٣	توفير مصادر مالية تسهم في تحقيق أهداف المبادرة.	4.49	0.77	كبيرة جدا	١
١	بناء خطة شاملة لتحقيق أهداف مبادرة "السعودية الخضراء" بالمدرسة.	4.48	0.73	كبيرة جدا	٢
٢	دمج بعض أنشطة المناهج اللاصفية في المدرسة بأنشطة تعزز الوعي البيئي بالمدرسة.	4.47	0.70	كبيرة جدا	٣
٨	تجهيز البيئة المدرسية لدعم أهداف مبادرة السعودية الخضراء	4.47	0.76	كبيرة جدا	٤
٩	تقديم حو افز متنوعة تسهم في تحقيق أهداف المبادرة.	4.46	0.74	كبيرة جدا	٥
١٠	عقد شراكات فاعلة مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي لدعم الوعي البيئي بالمدرسة.	4.40	0.77	كبيرة جدا	٦
٥	دعم مشاركة منسوبي المدرسة وأولياء أمور الطلبة في تفعيل مبادرة السعودية الخضراء بالمدرسة.	4.39	0.71	كبيرة جدا	٧
٧	إقامة مسابقات مدرسية لزيادة الوعي البيئي لدى الطلاب.	4.36	0.76	كبيرة جدا	٨

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
٦	حث المعلمين والطلاب على إيجاد حلول للمشكلات البيئية في المجتمع المحلي والعالمي.	4.33	0.76	كبيرة جدا	٩
٤	تدريب منسوبي المدرسة لتطبيق مبادرة "السعودية الخضراء" بالمدرسة.	4.30	0.85	كبيرة جدا	١٠
	الدرجة الكلية	4.41	0.60	كبيرة جدا	

يتضح من الجدول أعلاه أن تقديرات عينة الدراسة حول دور مدارس التعليم العام في تفعيل مبادرة السعودية الخضراء كان بدرجة كبيرة جداً، حيث بلغ المتوسط العام ٤,٤١. وتتفق نتائج هذه الدارسة مع دراسة كزيز (٢٠١٩)، التي نادت بأهمية دور المدراس الخضراء في تحقيق التنمية. ويتضح أيضاً أن درجة مو افقة عينة الدراسة لفقرات المحور الأول جاءت جميعها بدرجة كبيرة جداً. حيث تراوحت متوسطات استجاباتهم حول الفقرات ما بين (٤,٣٠-٤,٤٩). وهذه النتيجة تؤكد على وجود قناعات لدى عينة الدراسة بوجود أدوار كبيرة جداً لمدارس التعليم العام في تفعيل مبادرة السعودية الخضراء، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة جنيفر Jennifer (٢٠١٥)، التي خلُصت إلى إن عينة الدراسة لديهم الدافعية لاكتساب مهارات حياتية جديدة ترتبط بالمدارس الخضراء وتكون غير تقليدية. وقد جاءت الفقرة رقم (٣) والتي تنص على " توفير مصادر مالية تسهم في تحقيق أهداف المبادرة" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (٤,٤٩) بدرجة كبيرة جداً، وقد يعزى ذلك كونها من أهم متطلبات تفعيل المبادرة وهي توفير مصادر تمويل مالية، لأن تفعيلها يتطلب إلى توفير امكانيات مالية ومادية وبشرية وتجهيزات وكل هذه تحتاج إلى موازنة مالية مخصصة للمبادرة، وتلتها في المرتبة الثانية الفقرة رقم (١) والتي تنص على " بناء خطة شاملة لتحقيق أهداف مبادرة "السعودية الخضراء" بالمدرسة" بمتوسط حسابي بلغ (٤,٤٨) بدرجة كبيرة جداً، وقد يعود إلى أن عملية التخطيط هي من أهم العمليات لرسم توجهات المستقبل وأداة مهمة في توجيه الجهود لتحقيق الأهداف التي لا يمكن تحقيقها بوجود خطة واضحة ومحددة، في حين جاءت الفقرة رقم (٤) والتي تنص على " تدريب منسوبي المدرسة لتطبيق مبادرة "السعودية الخضراء" بالمدرسة" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٤,٣٠) كبيرة جداً، ويعزى ذلك إلى أهمية التدريب لتنمية معارف ومهارات منسوبي المدارس حول المبادرة أهدافها وآلية تفعيلها وماهي أدوارهم في تفعيلها بما يحقق التنمية المستدامة للمجتمع السعودي من خلال الاقتصاد الأخضر.

نتائج السؤال الثاني ومناقشته: ما التحديات التي تواجه مدارس التعليم العام لتفعيل مبادرة "السعودية الخضراء؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى التحديات. والجدول التالي يبين ذلك.

جدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيبها تنازلياً للتحديات التي تواجه مدارس التعليم العام لتفعيل مبادرة "السعودية الخضراء

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
٣	قلة المخصصات المالية لتطبيق مبادرة "السعودية الخضراء" بالمدارس.	4.27	0.82	كبيرة جدا	١
٤	قلة تدريب الكوادر البشرية اللازمة لتحقيق أهداف المبادرة بالمدارس.	4.22	0.80	كبيرة جدا	٢
٦	نقص الشراكات مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي لدعم الوعي البيئي بالمدرسة لتحقيق أهداف المبادرة.	4.10	0.82	كبيرة	٣
٨	ضعف جاهزية البيئة المدرسية لتحقيق أهداف المبادرة.	4.02	0.98	كبيرة	٤
١٠	ضعف التحفيز بأنواعه لمنسوبي المدرسة والجهات الداعمة في تفعيل مبادرة السعودية الخضراء.	3.99	1.00	كبيرة	٥
٥	نقص في الأنشطة الصفية واللاصفية التي تعزز الوعي البيئي لتحقيق أهداف المبادرة بالمدارس.	3.96	0.91	كبيرة	٦
٢	ضعف الخطط والمبادرات المطبقة بالمدارس لتنفيذ أنشطة تدعم الوعي البيئي بالمدرسة.	3.94	0.90	كبيرة	٧
٧	ضعف التوعية الإعلامية بالمدارس لتعزيز تفعيل المبادرة داخل المدرسة وخارجها.	3.94	0.93	كبيرة	٨
١	نقص الوعي بمفهوم وأهداف مبادرة "السعودية الخضراء" لدى منسوبي المدرسة وأولياء أمور الطلبة والمجتمع المحلي.	3.86	0.92	كبيرة	٩
٩	قلة دافعية منسوبي المدرسة للقيام بالعمل التطوعي.	3.51	1.17	كبيرة	١٠
الدرجة الكلية		3.98	0.66	كبيرة	

يتضح من الجدول أعلاه أن تقديرات عينة الدراسة حول التحديات التي تواجه مدارس التعليم العام لتفعيل مبادرة "السعودية الخضراء كانت بدرجة كبيرة، حيث بلغ المتوسط العام ٣,٩٨. ويتضح أيضاً أن درجة موافقة عينة الدراسة لفقرات المحور الثاني جاءت جميعها بدرجة كبيرة عدا فقرتين فقط جاءت بدرجة كبيرة جداً. حيث تراوحت متوسطات استجاباتهم حول الفقرات ما بين (٣,٥١-٤,٢٧). وهذه النتيجة تؤكد على وجود قناعات لدى عينة الدراسة بوجود تحديات كبيرة تواجه مدارس التعليم العام لتفعيل مبادرة "السعودية الخضراء، وجاءت الفقرة رقم (٣) والتي تنص على " قلة المخصصات المالية لتطبيق مبادرة "السعودية الخضراء" بالمدارس" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (٤,٢٧) وبدرجة كبيرة جداً، وقد يعزى ذلك لضعف وجود مصادر تمويل ذاتية في المدارس واعتمادها على الموازنة العامة التي قد لا تكفي متطلبات تفعيل المبادرة، وهذه النتيجة لا تتسق مع النتائج التي وصلت لها دراسة شهاب (٢٠١٣)، والتي سعت لتلخيص تجربة الأردن ووجدت أن برنامج المدارس البيئية المستقبلية قد ساهم في تحقيق وفر في الموارد المالية بلغ نحو ٤٠٪ من قيمة فواتير المياه والطاقة، لذلك يمكن الإفادة من نتائج هذه التجارب الدولية العربية في تعزيز المطالبة بزيادة المخصصات المالية لدعم هذه المبادرات التي تسعى لتحقيق رؤية

٢٠٣٠. وتلتها في المرتبة الثانية الفقرة رقم (٤) والتي تنص على " قلة تدريب الكوادر البشرية اللازمة لتحقيق أهداف المبادرة بالمدارس" بمتوسط حسابي بلغ (٤,٢٢) بدرجة كبيرة جداً، وقد يعود إلى أن مبادرة "السعودية الخضراء" ما زالت مبادرة جديدة وتحتاج إلى تدريب منسوبي المدارس وتحفيز جهودهم نحو تفعيل، من خلال تعريفهم بالمبادرة، وتنمية قناعاتهم نحوها، وتنمية مهاراتهم نحو آلية تفعيلها، في حين جاءت الفقرة رقم (٩) والتي تنص على " قلة دافعية منسوبي المدرسة للقيام بالعمل التطوعي" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٥١) وبدرجة كبيرة، ويعزى ذلك إلى ضعف اهتمام المدارس بإعداد البرامج التوعوية والتثقيفية بأهمية العمل التطوعي في تحقيق التنمية المستدامة للمجتمع السعودي.

نتائج السؤال الثالث ومناقشته: ما الحلول المقترحة لتفعيل مبادرة "السعودية الخضراء" بمدارس التعليم العام؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى التحديات. والجدول التالي يبين ذلك.

جدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيبها تنازلياً للحلول المقترحة لتفعيل مبادرة "السعودية الخضراء" بمدارس التعليم العام

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
١٠	تكريم منسوبي المدرسة والطلاب المشاركين والجهات الداعمة في تفعيل مبادرة السعودية الخضراء.	4.49	0.71	كبيرة جدا	١
٥	تشجيع العمل التطوعي بالمدرسة لدعم تفعيل المبادرة.	4.40	0.71	كبيرة جدا	٢
٤	تدريب الكوادر البشرية اللازمة لتنفيذ المبادرات بالمدرسة.	4.33	0.75	كبيرة جدا	٣
٦	إقامة رحلات مدرسية تهدف للبحث والاكتشاف البيئي للطلبة.	4.33	0.83	كبيرة جدا	٤
٨	دعم التوعية الإعلامية والعلاقات العامة بالمدرسة لتحقيق أهداف المبادرة داخل المدرسة وخارجها.	4.33	0.71	كبيرة جدا	٥
٢	إيجاد مصادر مالية كافية لتنفيذ مبادرة السعودية الخضراء بالمدارس	4.28	0.88	كبيرة جدا	٦
٣	توفير أدلة إرشادية معتمدة تساعد في تحقيق أهداف مبادرة السعودية الخضراء بالمدارس	4.28	0.80	كبيرة جدا	٧
٧	دمج أنشطة المناهج الدراسية بالأنشطة اللاصفية التي تعزز الوعي البيئي للطلبة.	4.28	0.81	كبيرة جدا	٨
٩	عقد الشراكات مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي لدعم الوعي البيئي بالمدرسة.	4.27	0.76	كبيرة جدا	٩

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
١	تبني المدارس برامج و أنشطة ومبادرات ضمن الخطة السنوية للمدرسة تدعم الوعي البيئي لتحقيق أهداف المبادرة.	١4.2	0.77	كبيرة جداً	١٠
	الدرجة الكلية	4.32	0.61	كبيرة جدا	

يتضح من الجدول أعلاه أن تقديرات عينة الدراسة حول الحلول المقترحة لتفعيل مبادرة "السعودية الخضراء" بمدارس التعليم العام كانت بدرجة كبيرة جداً، حيث بلغ المتوسط العام ٤،٣٢. ويتضح أيضاً أن درجة موافقة عينة الدراسة لفقرات المحور الثالث جاءت جميعها بدرجة كبيرة جداً. حيث تراوحت متوسطات استجاباتهم حول الفقرات ما بين (٤،٢١-٤،٤٩). وهذه النتيجة تؤكد على وجود قناعات لدى عينة الدراسة بوجود حلول مقترحة بدرجة كبيرة جداً لتفعيل مبادرة السعودية الخضراء بمدارس التعليم العام، وجاءت الفقرة رقم (١٠) والتي تنص على " تكريم منسوبي المدرسة والطلاب المشاركين والجهات الداعمة في تفعيل مبادرة السعودية الخضراء" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (٤،٤٩) بدرجة كبيرة جداً، وقد يعزى ذلك إلى دور التشجيع والتحفيز المادي والمعنوي في رفع كفاءة منسوبي المدارس وزيادة قناعتهم بأهمية مبادرة السعودية الخضراء وأهمية تفعيلها في مدارسهم، وتلتها في المرتبة الثانية الفقرة رقم (٥) والتي تنص على " تشجيع العمل التطوعي بالمدرسة لدعم تفعيل المبادرة" بمتوسط حسابي بلغ (٤،٤٠) بدرجة كبيرة جداً، وقد يعود إلى أن العمل التطوعي هو ركيزة بناء الأوطان لتوفر القناعة لدى كل من يقوم به، فلا ينتظر المكافأة من أحد ولكنه يطلب الأجر أولاً من الله ويطلب رقي وطنه ومجتمعه ثانياً، في حين جاءت الفقرة رقم (١) والتي تنص على " تبني المدارس برامج و أنشطة ومبادرات ضمن الخطة السنوية للمدرسة تدعم الوعي البيئي لتحقيق أهداف المبادرة" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٤،٢١) كبيرة جداً، ويعزى ذلك إلى أهمية وجود خطط وبرامج في كل مدرسة تتضمن فعاليات و أنشطة داعمة لتفعيل المبادرة، وهذا يتطلب أن تركز المدارس جهودها في تفعيل المبادرة من خلال تضمين أهدافها وخططها وبرامجها و أنشطتها ومناهجها.

خلاصة النتائج:

سعت هذه الدراسة إلى معرفة دور مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية لتفعيل مبادرة "السعودية الخضراء، و أبرز التحديات التي تواجهها، وأهم الحلول المقترحة لتفعيلها، وأظهرت النتائج أن دور مدارس التعليم العام في تفعيل مبادرة السعودية الخضراء كان بدرجة كبيرة جداً، وأن درجة التحديات التي تواجه مدارس التعليم العام لتفعيل مبادرة "السعودية الخضراء كانت كبيرة، وأن درجة الحلول المقترحة لتفعيل مبادرة "السعودية الخضراء" بمدارس التعليم العام كانت كبيرة جداً.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحثين بالآتي:

- توفير امكانيات مالية ومادية وبشرية وتجهيزات لتطبيق مبادرة "السعودية الخضراء".

- ضرورة تدريب منسوبي المدارس لتنمية وعيهم حو مبادرة "السعودية الخضراء" وأهدافها وآلياتها، بما يضمن تحقيق أهداف المبادرة وتفعيلها بالمدارس.
- تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو التربية البيئية لدى الطلبة وتعزيز اتجاهاتهم نحوها.
- عقد الشراكات مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي لدعم الوعي البيئي لمنسوبي مدارس التعليم العام حول مبادرة "السعودية الخضراء".
- ضرورة تضمين المناهج التعليمية بمدارس التعليم العام معلومات ومعارف ومهارات و أنشطة تعليمية حول مبادرة "السعودية الخضراء".
- توجيه المعلمين لأهمية متابعة وتشجيع الطلبة الذين لديهم أنشطة تطوعية حول التربية البيئية وتعميق الشعور بها لديهن.
- العمل على تبني المدارس برامج و أنشطة ضمن الخطة السنوية للمدرسة تدعم الوعي البيئي وتعزز مبادرة السعودية الخضراء.

في ضوء نتائج الدراسة يقترح الباحثين بالآتي:

- إجراء دراسات مستقبلية بعنوان تصور مقترح لتطوير دور مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية لتفعيل مبادرة "السعودية الخضراء".
- فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية معارف ومهارات مبادرة "السعودية الخضراء" لدى منسوبي مدارس التعليم العام بمنطقة المدينة المنورة.

المراجع:

المراجع العربية:

أبو الخير، صفاء حسن (٢٠١٦). تأثير مجتمعات التطوير المهني على الإنترنت في فهم معلمات الأحياء لطبيعة المنهج وممارسات تدريسه (رسالة ماجستير). قسم الإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة الكويت، الكويت.

أبو سعد، مصطفى (٢٠١٩). رخصة القيادة التربوية. عمان: مكتبة عمان.

أبو طاحون، أمل لطفي. (٢٠١٨). التخطيط التربوي، واعتباراته الثقافية، والاجتماعية والاقتصادية. الرياض: مكتبة دار القلم.

أبو لبدة، عبد الله علي. (٢٠١٣). مدارس الغد: أسس تصميم مدارس التنمية المهنية. الرياض: مكتبة دار القلم.

بغدادي، منار محمد. (٢٠١٢). تطوير التعليم في ضوء تجارب بعض الدول. بيروت: مكتبة دار الحكمة.

التمام، خالد محمد (٢٠١٦). درجة ممارسة مدراء المدارس الابتدائية بعض أبعاد أسلوب القيادة التحويلية- دراسة ميدانية. مجلة كلية التربية: جامعة أم القرى ع٢. م ٤٢: ٤٧-٣٥٩.

حازم، إسماعيل عبد الله. (٢٠١٣). أضواء على و اقع التعليم في الدول العربية. بيروت: مكتبة العروبة.

الحسين، بدر هادي. (٢٠١٨). تحسين جودة الحياة للطالب باستخدام برنامج إرشادي قائم على زيارة المناطق البيئية المستدامة. رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية. طر ابلس: جامعة طر ابلس.

حنفي، محمد (٢٠١٧)، المدرسة لخضراء، رؤية مقترحة لإصلاح التعليم الفني في ضوء المستجدات العالمية، مجلة كلية التربية بالمنصورة، ص ٥٧٦-٦٢٨

خوالدة، ناصر. (٢٠١٥). الإصلاح والتطوير الإداري في المؤسسة التربوية. المنامة: أكاديمية الخليج العربي للدراسات التربوية.

السعيد، محمد محمد سعيد (٢٠١٤). بناء برنامج مقترح في التربية البيئية لطلاب المدارس الثانوية الزراعية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

شهاب، فادية إبراهيم. (٢٠١٣). التطوير التنظيمي: القواعد النظرية والممارسات التطبيقية. ط٢. الرياض: مكتبة دار القلم.

طاحون، زكريا محمد عبد الوهاب (٢٠١٥م): إدارة البيئة نحو الإنتاج الأنظف، مدينة النصر، القاهرة.

الطراف، عامر (٢٠٠٨م): التلوث البيئي والعلاقات الدولية، ط١، لبنان، بيروت.

عبد الإله، محمد منصور (٢٠١٦). التخطيط الاستراتيجي لمتطلبات التنمية المستدامة المتمركزة على المدرسة (BPD-S) في ضوء التوجهات العالمية الحديثة. مجلة كلية التربية: جامعة سوهاج. ١٠(٤٥)، ص ٤٣٧-٥٠٥.

عبد الحليم، طارق حسن. (٢٠٢٠). التنمية المستدامة: مدخل متجدد لعالم متغير. القاهرة: دار العلوم للنشر والتوزيع.

عبوي، زيد. (٢٠١٧). الإستراتيجية الحديثة في إدارة التخطيط والتطوير. ط٢. الرياض: مكتبة المتنبي.

عقل، أمل فتحي. (٢٠١٧). تطوير معايير التميز في التعليم. سلطنة عمان: مكتبة دار الخليج العربي.

العمير، سالم علي. (٢٠١٨). درجة مساهمة القيادة في تحقيق الثقة التنظيمية لقادة المدارس الثانوية لمحافظتي حوطة بني تميم والحريق (رسالة ماجستير). قسم الإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة الإمام محمد بن سعود، الرياض.

الفرح، وجيه محمد. (٢٠١٥). أساسيات التنمية المستدامة. ط٢. القاهرة: مكتبة دار المعارف.

القاضي، محمد عبد العزيز. (٢٠١٠). تقييم البرامج التدريبية لتحقيق التنمية المستدامة. القاهرة: مكتبة العاصمة الجديدة.

القحطاني، ظافر بداح. (٢٠١٩). التنمية المستدامة. أكاديمية الخليج العربي للدراسات التربوية. المنامة: فرع المنامة.

القرني، عبد الله. (٢٠١٣). دراسات في تطوير التعليم على ضوء التحديات المعاصرة. الرياض: مكتبة المتنبي.

كزيز، أمال. (٢٠١٩). المدرسة الخضراء نحو مجتمع تربوي مستدام: دراسة ميدانية. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية. (ع ٤)، ص ١٥٢-١٧٦.

موقع مبادرة السعودية الخضراء

https://www.saudigreeninitiative.org/ar/#purpose

مجاهد، فايزة أحمد الحسيني. (٢٠٢٠). التعليم الأخضر توجه مستقبلي في العصر الرقمي. المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية. مج ٣، (ع ٣)، ص ص. ١٧٧-١٩٦

المالكي، عبدالله بن محمد بن صالح. (٢٠١٧). التحول نحو الاقتصاد الأخضر: تجارب دولية .المجلة العربية للإدارة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية، مج٣٧, ع٤، ١٦٧- ١٩٦.

المصري، ناصر سعيد. (٢٠١٢). القيادة الإدارية والمداخل الحديثة في التطوير الإداري. القاهرة: مكتبة مبارك.

هاشم، محمد حسن. (٢٠١٤). العمالة والتعليم والتنمية في بعض دول الخليج العربي. المنامة: أكاديمية الخليج العربي للدراسات التربوية.

وزارة التعليم. (٢٠٢٠). منجزات وزارة التعليم خلال العام الدراسي ١٤٤١هـ الرياض: مطابع وزارة التعليم.

وزارة التعليم. (٢٠٢١). مبادرة السعودية الخضراء. الرياض: مطابع وزارة الإعلام.

المراجع الأجنبية:

Jennifer,K . (2015). The Role of Green Schools In Achieving The Concept Of Quality Of Life Among Graduates of Swarthmore College in Pennsylvania. Eric Digest. No.(284) . Ed:536981.

Lipps, k (2015). Address the Difficulties of Learning Literacy Skills Through the School-Based Development Approach. Eric Digest. (110). Ed:823493.

Mark, G (2017). Attention to the motivation of teachers through the entrance to development based on the school. An Electronic Journal of the U.S. Department of Educational Sciences. from http://usinfo.state.gov/journals.

Myrok, N. (2017). Spiritual Intelligence, Sustainable Cities and The Relationship to Quality of Life Among Students at Ed Park School in the South Suburb of London. Eric Digest. No (296). Ed:8966352.

Quinn, R.E., (2011). Using Value Sheets to Modify Attitudes Towards Environmental problems. Journal of Research iN Science Teaching, Vol. 13, No. 1., Pp. 65- 69.

Sharma, U (2012). Planning Education for Development: Models and Methods for Systematic Planning of Education. Eric Digest. (125) . Ed:852016.

الدراسات المستقبلية في التربية الإسلامية

د. سويلم سلامة الحجوري
تعليم المدينة المنورة

مستخلص البحث:

أهدف البحث: تعرُّف مفهوم الدراسات المستقبلية في التربية الإسلامية. والاطلاع على أهداف الدراسات المستقبلية وأهميتها وخصائها. وبيان أساليب الدراسات المستقبلية في التربية الإسلامية. وتعرف دور الدراسات المستقبلية في تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠.

منهج البحث: استخدم الباحث المنهج الوصفي.

نتائج البحث: **توصل البحث إلى عدد من النتائج أهمها**:

١. قلة المؤلفات والمصادر التي تناولت الدراسات المستقبلية في التربية الإسلامية وضعف التوجهات البحثية لهذا المجال في التربية الإسلامية.
٢. أغلب الدراسات في التربية الإسلامية توجهت نحو دراسات التأصيل والاستنباط ودراسة المشكلات المعاصرة وأن أسباب هذا العزوف قد يرجع إلى ضعف تمكن الطلاب من أساليب ومنهجيات الدراسات المستقبلية وكذلك قلة توفر الخبرات الكافية عنها.
٣. يوجد ضعف في الاهتمام المجتمعي باستشراف المستقبل، ولفت النظر إلى مهارات الفكر المستقبلي، وتعزيز الدور الإعلامي، واستثماره في تعزيز القيمة العلمية للدراسات المستقبلية في التربية الإسلامية.

أبرز التوصيات والمقترحات:

١. وضع مقررات تتناول الدراسات المستقبلية في التربية الإسلامية ومنهجية تطبيق أساليبها في التربية الإسلامية.
٢. إنشاء مراكز للدراسات المستقبلية في أقسام التربية الإسلامية في كليات التربية تقوم بعقد الدورات والندوات والمؤتمرات عن الدراسات المستقبلية وتحدد الأولويات البحثية في مجال الدراسات المستقبلية.
٣. إجراء دراسة علمية عن " التحديات المستقبلية للتربية الإسلامية دراسة استشر افية بأسلوب دلفاي (Delphi)".
٤. إجراء دراسة علمية عن "مستقبل أقسام التربية الإسلامية في عام ٢٠٣٠م دراسة استشر افية بأسلوب دلفاي (Delphi)".

الكلمات المفتاحية: الدراسات المستقبلية، التربية الإسلامية.

Abstract

The aims of the study:
Understand the concept of future studies. And see the objectives of future studies and their importance and characteristics. And a statement of the methods of future studies in Islamic education. And identifies the role of future studies in achieving the Kingdom's Vision 2030.

The study method: Descriptive

The study results:
The study reached number of results, the most important of them are:

1. The lack of literature and sources that dealt with future studies in Islamic education and the weakness of research directions for this field in Islamic education.
2. Most of the studies in Islamic education were directed towards the studies of rooting and deduction and the study of contemporary problems, and that the reasons for this reluctance may be due to the poor ability of students to the methods and methodologies of future studies, as well as the lack of sufficient expertise about them.
3. There is a weakness in the societal interest in foreseeing the future, drawing attention to the skills of future thinking, strengthening the media role, and investing it in enhancing the scientific value of future studies in Islamic education.

The most prominent recommendations and proposals:

1. Develop courses dealing with future studies in Islamic education and the methodology for applying its methods in Islamic education.
2. The researcher recommends establishing centers for future studies in Islamic education departments in colleges of education to hold courses, seminars and conferences on future studies and define research priorities in the field of future studies.
3. Conducting a scientific study on “the future challenges of Islamic education, a forward-looking study using Delphi method.”
4. Conducting a scientific study on “the future of Islamic education departments in 2030 AD, a forward-looking study using Delphi method.”

Key words: Future studies, Islamic education.

مقدمة:

الحمد لله رب العالمين، علم الإنسان مالم يعلم والصلاة والسلام على خير خلقه أجمعين نبينا محمد صلى الله عليه وعلى آله وصحبه أجمعين ثم أما بعد:

إن المتأمل في جوانب التربية الإسلامية يوقن شمولها لجوانب الدين كله، ولجوانب الحياة كلها، فحققت التربية الإسلامية في جانبها الإيماني علاقة الإنسان بربه سبحانه، سواء كان ذلك في عالم الشهادة من عبادة وسلوك، أو في جانب الغيب من إيمان وتصديق، في الوقت الذي شملت قضايا الحياة الدنيا، بل لم يكن الفصل بينهما إلا من حيث التنوع، وإلا فإن الإنسان المسلم يسعى في حياته والعمل فيها امتثالاً لتعاليم الوحي، وتطبيقا لتوجيهاته في الاستخلاف في الأرض، وهذا التوازن يستدعي ضرورة النظر في مآلات الحياة الدنيا، ومستقبل الأيام، والحرص عليها، ولم يكن اهتمام التربية الإسلامية بالطفل إلا لتهيئته لمستقبل الأمة، وما البحث والتخطيط والعمل للمستقبل إلا جزءا من تعاليم الوحي في استغلال هذه الإمكانات، ولن يتحقق للإنسان هدفه إلا بالنظر للمستقبل.

والدراسات المستقبلية لا تقتصر على مجال معين من العلوم والمهارات، بل يجب أن توجه إلى جميع المجالات التي تحتاج الأمة فيها إلى إدراك صورة واضحة للتطورات المستقبلية والتحديات التي تواجهها حتى تكون الحلول قائمة على أسس علمية يمكن أن تعطي نتائج في صالح ما تنشده الأمة وما تتطلع إليه.

والبحوث المستقبلية في التربية الإسلامية تهدف إلى استكشاف المشكلات التي سوف يواجهها الأجيال في المستقبل، ثم المواصفات التي ينبغي أن يتربى عليها الأجيال لمواجهتها، ومجال الدراسات المستقبلية كثيرة وتشمل جميع الدراسات الحالية من حيث دراسة الأوضاع وأهداف المجتمعات الطموحة المحبة للسيطرة والهيمنة على العالم بالأنظمة والاقتصاديات والفضائيات وغيرها". (يالجن، ١٤٢٢، ص١٧٢).

وإذا كانت كثير من البحوث والدراسات في ميدان التربية الإسلامية "ما زالت تعكس استمرار النظرة الخاطئة إلى البحث في التربية الإسلامية على أنه بحث في الماضي بالدرجة الأكبر منه في الحاضر والمستقبل، فإنه يجب توجيه البحوث توجيهاً معاصراً ومستقبليا بقصد إيجاد البديل التربوي الإسلامي على مستوى النظرية والتطبيق وتوظيف الدراسات التاريخية والتأصيلية في هذا الاتجاه". (النقيب، ١٤١٧، ص١٥٥).

وحتى يتحقق ذلك فلابد من الوقوف على كل ما يتعلق بالدراسات المستقبلية في التربية الإسلامية، ومنه جاء هذا البحث بعنوان: "الدراسات المستقبلية في التربية الإسلامية".

موضوع البحث وتساؤلاته:

إن التربية الإسلامية قد تناولت قضايا الحاضر، والإفادة من الماضي، واستشراف المستقبل، إلا أن الدراسات العلمية التربوية لا زالت بحاجة إلى التأصيل في اتجاه الدراسات المستقبلية، رغم كونها أحد الأركان التي لا غنى للأمة عن البحث فيها؛ بل إن الدراسات العلمية التربوية المستقبلية تكاد تكون نادرة مقارنة بالدراسات الوصفية أو التاريخية.

كما أن العالم الإسلامي لا يزال يفتقر لمثل هذه الدراسات والتي لم يوجد منها إلا محاولات قليلة، والواجب على الأمة أن يكون لديها دراسات مستقبلية جادة ومتخصصة، ونحن أقدر الأمم على أن نضع مثل

هذه الدراسات الدقيقة، لأن لدينا المصدر الوحيد الحق الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه؛ فنأخذ هذا المصدر ونبني عليه النظر في سنن الله الكونية وهذا يجعلنا نصل إلى صور أدق للمستقبل. (النعيري، ١٤٢٦ ص ٣).

وهذا يؤكد على ضرورة دراسة مستقبل التربية الإسلامية، وإدراك التحديات التي تواجهها وبيان سبل مواجهتها، وتقديم الحلول والرؤى المستقبلية، وذلك بعد دراسة كل التغيرات والمشكلات بصورة علمية.

وتشير دراسة الحضيف إلا أن البحوث المستقبلية لاتزال خارج محور اهتمام البحث العلمي في التربية، كما أن ضعف الوعي بأهمية التفكير المستقبلي من المعوقات الرئيسية التي أدت إلى قلة في مساهمة الدراسات المستقبلية في الوطن العربي في عمليات التخطيط واتخاذ القرارات وصناعتها، وقد أوصت بتشجيع الإنتاج العلمي في الدراسات المستقبلية في التربية والتغلب على معوقاتها.

وفي ظل الاهتمام بالدراسات المستقبلية، وحاجة المؤسسات التربوية والمجتمعية لها؛ فقد عقدت بعض المؤتمرات والندوات التي تحاول نشر ثقافة استشراف المستقبل.

والمملكة العربية السعودية ومن خلال رؤيتها الطموحة ٢٠٣٠ حريصة على أن تكون جامعاتها من الجامعات الرائدة؛ حيث أن للجامعات دور كبير في تقديم الأبحاث والدراسات المستقبلية التي تساهم في تحقيق هذه الرؤية، وقد جاء مؤتمر دور الجامعات السعودية في تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠م، والذي عقد خلال الفترة ١٣-١٤ ربيع الثاني ١٤٣٨ في جامعة القصيم مساهما في تقديم بعض البحوث والدراسات المستقبلية في هذا الاتجاه.

في ضوء ما سبق تبلورتْ فكرةُ دراسةِ هذا الموضوع وألقتْ بظلالها على الباحث من أجل تعرُّف الدراسات المستقبلية في التربية الإسلامية، ولعل موضوع البحث يتجلى أكثر في الإجابة عن السؤال الرئيس: "ما الدراسات المستقبلية في التربية الإسلامية"؟

وتتفرع عنه الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما مفهوم الدراسات المستقبلية في التربية الإسلامية؟
٢. ما أهداف الدراسات المستقبلية في التربية الإسلامية وما أهميتها وما خصائصها؟
٣. ما أساليب الدراسات المستقبلية في التربية الإسلامية؟
٤. ما دور الدراسات المستقبلية في تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠؟

أهداف البحث:

هدفَ البحثُ إلى:

١. تعرُّف مفهوم الدراسات المستقبلية في التربية الإسلامية.
٢. الاطلاع على أهداف الدراسات المستقبلية في التربية الإسلامية وأهميتها وخصائها.
٣. بيان أساليب الدراسات المستقبلية في التربية الإسلامية.
٤. تعرف دور الدراسات المستقبلية في تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في النقاط التالية:

١. تأصيل الدراسات المستقبلية وفق منهج التربية الإسلامية، من خلال الاستشهاد بالكتاب والسنة و أقوال السلف في استشراف المستقبل.
٢. تساعد هذه الدراسة في التخطيط التربوي، والبحث العلمي في مجال التربية الإسلامية، من خلال إعادة ترتيب أولويات البحث العلمي في الدراسات المستقبلية، بما يو افق تحقيق الأهداف التي تو اكب سرعة المتغيرات، والتحديات.
٣. تظهر أهميتها من خلال ما تضيفه للمكتبة التربوية في مجال الدراسات المستقبلية التي يستفد منها طلاب الدراسات العليا في الجامعات ودارسي مقررات استشراف المستقبل.
٤. قد تفيد المراكز الاستشر افية التي تقوم بدراسات علمية استشر افية حول الو اقع والأبعاد المستقبلية لبعض القضايا التربوية.
٥. تمهيد الطريق أمام الكليات التربوية لوضع مقررات أو برامج تعليمية تهدف إلى تفعيل دور الدراسات المستقبلية في هذا المجال بحثاً وتعليماً.

حدود البحث:

- الحدود الموضوعية: سيقتصر هذا البحث على الدراسات التي تناولت المستقبل وكذلك الدراسات المستقبلية والاستشر افية في التربية الإسلامية.
- الحدود الزمانية: خلال العام الجامعي ١٤٣٨-١٤٣٩هـ.

مصطلحات البحث:

يشتمل البحث على بعض المصطلحات يكمن تحديد أهمها والتي تحتاج إلى إيضاح على النحو الآتي:

أولاً: الدراسات المستقبلية:

تعرف الدراسات المستقبلية بوجه عام هي: "اجتهاد علمي منظم يرمي إلى صوغ مجموعة من التنبؤات المشروطة تشمل المعالم الرئيسية لأوضاع مجتمع ما أو مجتمعات تمتد فترة لعقدين أو أكثر وتنطلق من الافتراضات الخاصة حول الماضي والحاضر لاستكشاف أثر دخول عناصر مستقلة على المجتمع أو المجتمعات". (سعد الدين وآخرون، ١٩٨٥، صفحة ٢٣).

ويُعرّفها الباحث بأنها: القضايا المستقبلية التي تناولتها الرسائل العلمية -سواء كانت ماجستير أم دكتوراه-أو أبحاث علمية في مجال أبحاث التربية الإسلامية ورسمت لها مجموعة من الإجراءات المنهجية والتصورات العلمية وكيفية تناولها في المستقبل.

ثانياً: التربية الإسلامية:

يعرفها مقداد يالجن (١٤٢٤) بأنها: إعداد المسلم إعدادا كاملا من جميع النواحي في جميع مراحل نموه للحياة الدنيا والآخرة في ضوء المبادئ والقيم وطرق التربية التي جاء بها الإسلام". (صفحة ٢٢).

الدراسات السابقة:

بعد اطلاع الباحث على ما كتب من دراسات –حسب ما توصل إليه-في مجال الدراسات المستقبلية، توصل إلى مجموعة من الدراسات ذات العلاقة بالدراسة الحالية، والتي تناولت البحث في مجال المستقبل، والدراسات المستقبلية، والبحوث في مجال التربية الإسلامية، وتم ترتيبها وفقاً لتسلسلها الزمني، وذلك على النحو التالي:

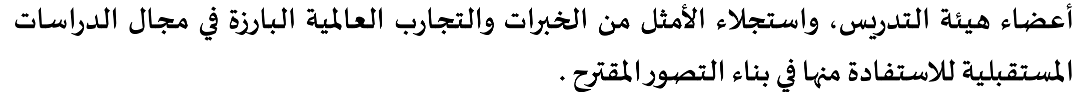
أولاً: دراسات تتعلق بالدراسات المستقبلية في التربية.

١. دراسة عبد الله محمد المديفر(١٤٣٣)، بعنوان: "الدراسات المستقبلية وأهميتها للدعوة الإسلامية"، وهدفت الدراسة إلى تعرف مشروعية الدراسات المستقبلية وتعرف المنهج الإسلامي في النظرة المستقبلية، وكذلك تعرف أهمية الدراسات المستقبلية في الدعوة إلى الله، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي الوثائقي وكذلك المنهج التاريخي، وأسفرت نتائج الدراسة إلى: أن للمنهج الإسلامي في استشراف المستقبل والعمل له ملامح متميزة ورصينة تعرف لكل ذي حق حقه ولا تتجاوز الحدود الشرعية، وأن للدراسات المستقبلية وأساليها فو ائد كثيرة للمؤسسات الإسلامية والعلماء والدعاة إلى الله ووسائل الدعوة، كما أن للدراسات المستقبلية أهداف متعددة، أعلاها هداية الناس، وتحقيق سعادتهم في الدنيا والآخرة.

٢. دراسة محمد أحمد النعيري (١٤٢٦)، بعنوان: " أسس دراسة المستقبل في التربية الإسلامية -دراسة تأصيلية-"، وهدفت الدراسة إلى التعرف على معنى ومفهوم دراسة المستقبل، و إيضاح معنى ومفهوم التأصيل الإسلامي ومنهجيته، والكشف عن أهم الأسس المعاصرة لدراسة المستقبل، وكذلك نقد أسس دراسة المستقبل المعاصرة من وجهة نظر التربية الإسلامية، وقد استخدم الباحث المنهج الاستنباطي والمنهج التحليلي، وأسفرت نتائج الدراسة إلى أن من أهم الأسس التي توصلت إلها الدراسة الحالية ثلاثة أقسام:

- الأسس العقدية: ممثلة في الإيمان بالله تعالى وباليوم الآخر وبالقدر والإيمان بالغيب وكذلك التصور الإسلامي للكون والإنسان والحياة.
- الأسس القيمية والنفسية ممثلة في بعض القيم كالموضوعية والصبر والتقوى وبعض العوامل أو الاتجاهات النفسية كالتفاؤل المعتدل وعدم الخوف من المستقبل أو فرط الحزن والفرح.
- الأسس الإجر ائية: ممثلة في الاستفادة من السنن الإلهية ومن أساليب التفكير السليم وكذلك الاستفادة من عامل الزمن ومن مشورة أهل الاختصاص.

٣. دراسة الحضيف (١٤٤١)، بعنوان: "تصور مقترح لتفعيل الدراسات المستقبلية في البحوث التربوية بالجامعات السعودية في ضوء الخبرات العالمية"، وهدفت الدراسة إلى إعداد تصور مقترح لتفعيل الدراسات المستقبلية في البحوث التربوية بالجامعات السعودية في ضوء الخبرات العالمية؛ من خلال حصر متطلبات تفعيل الدراسات المستقبلية بمحاورها البشرية، والمنهجية، والإجر ائية، والوقوف على و اقع ومعوقات تفعيل الدراسات المستقبلية في البحوث التربوية في ضوء المتطلبات من وجهة نظر


أعضاء هيئة التدريس، واستجلاء الأمثل من الخبرات والتجارب العالمية البارزة في مجال الدراسات المستقبلية للاستفادة منها في بناء التصور المقترح .

٤. واستخدمت الدراسة أسلوب دلفاي لحصر المتطلبات من وجهة نظر خبراء التربية، واستخدمت المنهج الوصفي المسحي؛ لتشخيص الواقع وحصر المعوقات في ضوء المتطلبات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الوثائقي لاستجلاء الأمثل من الخبرات العالمية في مجال الدراسات المستقبلية واستنادا على هذه المراحل تم بناء التصور المقترح وتكون مجتمع الدراسة من خبراء التربية المهتمين بالدراسات المستقبلية وعددهم (٣٧) ، وأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بالجامعات السعودية وعددهم (٤٣٠١) وكانت عينة الدراسة تشمل (٣٤٤) عضوا من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بالجامعات السعودية، وقد استخدمت الباحثة استبانة دلفاي بجولاتها الثلاث، واستبانة للتعرف على وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس لتشخيص الواقع والمعوقات، واستبانة لتحكيم التصور المقترح، وكان أهم النتائج التي توصلت لها الدراسة:

أ- توصلت الدراسة إلى مجموعة من المتطلبات، فأهم المتطلبات البشرية تمثلت في حث أعضاء هيئة التدريس على توجيه انتاجهم العلمي نحو الدراسات المستقبلية، وتدريب الباحثين وتطوير فرق بحثية مشتركة للدراسات المستقبلية بين الأساتذة والطلاب، وأهم المتطلبات المنهجية كانت تبني شراكات بين قطاع التعليم العام والعالي؛ لوضع أسس للدراسات المستقبلية في التربية ومؤشراتها، وغيرها من المتطلبات.

ب- درجة واقع تفعيل الدراسات المستقبلية في البحوث التربوية بالجامعات السعودية في الضوء المتطلبات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كانت بدرجة متوسطة.

٥. دراسة عبد الله أحمد الزهراني (٢٠٠٣) بعنوان: تصور"مستقبلي للبحث العلمي بالجامعات السعودية في ضوء التغيرات المعاصرة :دراسة استشرافية" هدفت الدراسة إلى تحديد أهم التوقعات المستقبلية للبحث العلمي في الجامعات السعودية , ومن ثم طرح تصور مستقبلي للبحث العلمي في الجامعات السعودية، وكذلك تقديم المقترحات والتوصيات التي تساعد على إنجاح الخطط المستقبلية للبحث العلمي في الجامعات السعودية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي؛ باستخدام أسلوب التنبؤ المستقبلي بطريقة دلفاي لتحديد أبرز التوقعات المستقبلية عن طريق عينة الخبراء، وأسفرت نتائج الدراسة إلى:

أ- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين إجابات عينة الخبراء في الجولتين الثانية والثالثة.

ب- يقوم التصور المقترح للبحث العلمي بالجامعات على أربعة محاور أساسية هي: الاستفادة من شبكة المعلومات الإلكترونية، الدور الثقافي للبحث العلمي، ونموذج لإدارة وتنظيم البحث العلمي، الدور الاقتصادي للبحث العلمي.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال عرض الدراسات السابقة يتبين أنها تناولت استشراف المستقبل والدراسات المستقبلية وكذلك البحث في التربية الإسلامية عن طريق وضع تصور لأولويات البحث في هذا المجال. وفيما يلي عرض لأوجه الشبه والاختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية ثم بيان أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة، وكذا الفرق بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية وذلك فيما يلي:

أولاً: **أوجه الاتفاق بين هذه الدراسة والدراسات السابقة**.

ركزت الدراسات السابقة على الدراسات المستقبلية، واستشراف المستقبل، كما ركزت الدراسات المتعلقة في البحث العلمي في رسم مستقبل أبحاث التربية الإسلامية، كما تتفق هذه الدراسة مع دراسة سناء في البحث في مستقبل أبحاث التربية الإسلامية، وتتشابه هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في أنها تبحث في الدراسات المستقبلية وتسعى لتعزيز هذه الدراسات في التربية الإسلامية بشكل خاص؛ حيث أن دراسة (المديفر، والنعيري) تناولتا الجوانب التأصيلية للدراسات المستقبلية، فيما تناولت دراسة (الهذلي) بحث التوجهات التربوية من خلال عمل خريطة بحثية مقترحة، وشابهت هذه الدراسة في عينة المجتمع؛ حيث شملت عينة دراسته الجامعة الإسلامية وجامعة أم القرى وجامعة الإمام محمد بن سعود.

كما تتفق هذه الدراسة مع الدراسات الميدانية السابقة في استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، كما استخدمت جميع الدراسات السابقة المنهج الوصفي بالإضافة إلى استخدام المنهج الوصفي، وكذلك المنهج التاريخي بالإضافة للوثائقي في دراسة (المديفر)، وقد استخدم (النعيري) المنهج الاستنباطي بالإضافة للمنهج الوصفي التحليلي.

تتفق مع دراسة (الحضيف) في السعي إلى تفعيل الدراسات المستقبلية في التربية وبناء تصور مقترح لتفعيلها وكذلك في استخدام الاستبانة في كشف معوقات الدراسات المستقبلية وواقعها في البحوث التربوية.

وفي جانب النتائج تتفق الدراسة مع الدراسات السابقة في بعض النتائج والتوصيات التي توصلت لها هذه الدراسات؛ فقد اتفقت هذه الدراسة مع دراسة (المديفر، والحضيف) في أهمية ودور مراكز الدراسات المستقبلية وضرورة تفعيلها، واتفقت مع دراسة (الحضيف) –أيضاً-في وجود العديد من المعوقات والعوامل المؤثرة في توجهات الباحثين نحو الدراسات المستقبلية وكذلك في بناء تصور مقترح لتفعيل الدراسات المستقبلية.

ثانياً: **أوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة**

اختلفت هذه الدراسة في بعض الأهداف عن أهداف الدراسات السابقة في بعض الجوانب؛ فدراسة (المديفر) هدفت إلى التعرف على مشروعية الدراسات المستقبلية والتعرف على المنهج الإسلامي في النظرة المستقبلية، وكذلك التعرف على أهمية الدراسات المستقبلية في الدعوة إلى الله، أما دراسة (النعيري) فركزت على مفهوم المستقبل بشكل عام، وكذلك الأسس المعاصرة والقديمة لدراسة المستقبل، وتختلف

دراسة (الزهراني) عنهما في تركيزها على استشراف مستقبل البحث العلمي بالجامعات السعودية، ووضع تصور مستقبلي له.

وتختلف –كذلك-هذه الدراسة عن دراسة (الحضيف) في كشف الواقع عن طريق المقابلة مع أعضاء هيئة التدريس، وبناء تصور مقترح بأسلوب السيناريو، وتركيزها على أقسام التربية الإسلامية؛ بخلاف دراسة (الحضيف) التي تناولت البحوث التربوية بشكل عام، واستخدمت أسلوب دلفاي.

إضافة إلى ذلك فقد اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة الخاصة بالبحث العلمي في التربية الإسلامية -؛ كدراسة المهداوي ودراسة الهذلي-في كونها وضعت خريطة مستقبلية لأبحاث التربية الإسلامية كما أنها بدأت بتشخيص واقع الدراسات المستقبلية في التربية الإسلامية، وبحث أسباب عزوف الباحثين عنها، ووضع تصور مقترح؛ لتعزيز الدراسات في هذا المجال؛ فيما سعت دراسة (سناء) إلى وضع تصور مقترح لبحوث التربية الإسلامية في ضوء الاستراتيجية الوطنية للتحول إلى مجتمع المعرفة وتختلف عن هذه الدراسة عنها في أن هذه الدراسة تركز على الدراسات المستقبلية فقط وهي أكثر تخصصاً في هذا المجال.

منهج البحث:

اتبع الباحث في بحثه المنهج الوصفي وهو: "البحث الذي يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفًا دقيقًا، من خلال التعبير النوعي الذي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها، أو التعبير الذي يعطي وصفًا رقميًّا يوضح مقدار وحجم الظاهرة". (محمد خليل عباس وآخرون، بدون تاريخ، صفحة ٧٣-٧٤).

وقد قام الباحث بمسح لبعض الأدبيات التي تناولت الدراسات المستقبلية وركزت على الجوانب التربوية للوقوف على مفهوم الدراسات المستقبلية وأهدافها وخصائصها وأساليبها العلمية للوقوف على واقع الدراسات المستقبلية في التربية الإسلامية ودور الجامعات في الإسهام في تطوير هذه الدراسات وتوجيه الباحثين إلى مجال الدراسات المستقبلية في التربية الإسلامية.

المبحث الأول: الدراسات المستقبلية في التربية الإسلامية.

المطلب الأول: تعريف الدراسة لغة:

الدرس في اللغة يأتي لعدت معاني منها: بلى الشيء إلى خلق وأصبح بالياً؛ كقولهم: درس الثوب إذا خلق وبلي، ومنها التذليل والترويض؛ كقولهم: درس الدَّابَّة راضها وذللها والفراش وطأه ومهده، ودرس الطعام إذا ديس بالأقدام كما يفعل الناس قديما في الحنطة". (ابن منظور، ١٤١٤. ص ٧٩/٦). وروي عن ابن العباس -في تفسير الآية-قال: "معناه وكذلك نبين لهم الآيات من هنا ومن هنا؛ لكي يقولوا إنك درست، أي: تعلمت هذا الذي جئت به". (الأزهري، ٢٠٠١، ص ٢٥٠/١٢).

ومن خلال هذه المعاني اللغوية نجد أن معنى الدرس في اللغة فيما يخص معناه هنا هو: التعلم، والتذليل؛ وهو التسهيل للمعلومة حتى تكون غير عصية على الفهم، ولهذا فإن المعني الاصطلاحي مشتق في العموم من المعني اللغوي، كما سيأتي.

المطلب الثاني: مفهوم الدراسات المستقبلية اصطلاحاً

تعرف الدراسات المستقبلية بوجه عام من حيث كونها مركباً إضافياً بأنها: "مجموعة من البحوث والدراسات التي تهدف إلى الكشف عن المشكلات ذات الطبيعة المستقبلية، والعمل على إيجاد حلول عملية لها، كما تهدف إلى تحديد اتجاهات الأحداث وتحليل المتغيرات المتعددة للموقف المستقبلي، والتي يمكن أن يكون لها تأثير على مسار الأحداث في المستقبل."(فيليه والزكي، ١٤٢٤، ص ٦٧)

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها: جهد علمي منظم، يسعى إلى صياغة وتحديد جملة من الاحتمالات والخيارات المشروطة لمستقبل التربية الإسلامية، وتحسين العمليات التي على أساسها تتخذ القرارات والإجراءات في مختلف مجالات التربية والتعليم، والتي يمكن أن يكون لها تأثير على مسار الأحداث في المستقبل؛ بهدف تخطي العقبات المحتملة، واستغلال الفرص المتاحة والممكنة في المستقبل.

المبحث الثاني: أهداف وأهمية وخصائص الدراسات المستقبلية

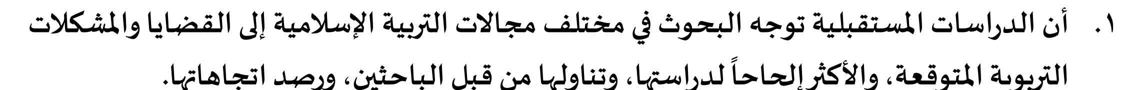
المطلب الأول: أهداف الدراسات المستقبلية

أهداف الدراسات المستقبلية لا يمكن أن تحصر فهي تتعدد بالمجالات التي سوف تطرقها الدراسات المستقبلية ومن أبرز هذه الأهداف في المجال التربوي:

١. التنبؤ العلمي القائم على الأساليب العلمية للدراسات المستقبلية للمشكلات التربوية التي تواجه المجتمع قبل وقوعها، وهذا بدوره يساعد في اتخاذ القرارات السليمة القائمة على الأسس العلمية، و اتخاذ الأساليب الوقائية قبل حدوثها.
٢. رسم الخطط التربوية ومستقبل التربية الإسلامية في ظل التحديات المعاصرة.
٣. الوقوف على احتياجات أقسام التربية الإسلامية في المستقبل، من حيث بناء المناهج المناسبة التي تواكب التطورات والتقنيات الحديثة.
٤. دعم المؤسسات التربوية في تطوير الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها، والنظم القائمة عليها و أنشطتها في ضوء الطموحات المستقبلية التي تسعى إلى تحقيقها.
٥. دعم مراكز البحث العلمي بالدراسات المتخصصة في مجال المستقبل واستشرافه والتي تفيد في التجديد التربوي، وتجديد احتياجات المجتمع بناءً على احتياجاته ومتطلباته المستقبلية.
٦. معرفة البدائل المستقبلية عن طريق إخضاعها للدراسة والتحليل والتدقيق.
٧. "محاولة السيطرة على النتائج السلبية للتقدم العلمي والتقني". (المديفر، ٢٠٠٦، ص ٩٠).
٨. "اكتشاف، واختراع، وفحص، وتقويم، و اقتراح الصور الممكنة للمستقبل، أو الأفضل كما تهدف أيضا إلى مساعدة صانع القرار على اتخاذ قرارات، وسياسات رشيدة، ووضع الأهداف أمام الجماهير؛ من أجل الوصول إليها، والعمل على تحقيقها والتمكن من المستقبل والسيطرة عليه". (طارق عمر، ٢٠٠٨، ص٢٦).

المطلب الثاني: أهمية الدراسات المستقبلية في التربية.

تتضح أهمية الدراسات المستقبلية في التربية الإسلامية في نقاط من أبرزها:



١. أن الدراسات المستقبلية توجه البحوث في مختلف مجالات التربية الإسلامية إلى القضايا والمشكلات التربوية المتوقعة، والأكثر إلحاحاً لدراستها، وتناولها من قبل الباحثين، ورصد اتجاهاتها.
٢. تساهم الدراسات الاستشر افية في صياغة، ورسم خريطة واضحة المعالم للمستقبل التربوي، والمساهمة في تطور المجتمع على جميع المستويات.
٣. الدراسات المستقبلية جزء من التربية في مختلف أقطار العالم باعتبار أن التخطيط التربوي يتضمن بعض ملامح المستقبل في كثير من جو انبه مثل حساب التكاليف التعليمية على مدى سنوات عديدة وكذلك وتحقيق التوازن بين العرض والطلب على المهن التعليمية المختلفة". (الخيري والعطاس، ٢٠١٣، ص ٣٣٤)
٤. تساعد الدراسات المستقبلية المؤسسات التربوية في تحقيق تطلعاتها، والأمنيات التي تريد تحقيقها من خلال: الاستشراف لمستقبل البرامج التربوية، والأنشطة، والتقنيات، وحصر الاحتياجات التربوية لتلك المؤسسات، وترجمة هذا المستقبل إلى و اقع ملموس.
٥. "تشجع الإبداع، والابتكار في المؤسسات، وتكوين وجهة نظر أوسع لدى متخذي القرار بشكل نظامي، وتوفير الإنذار المبكر للقضايا المستجدة، والتحقق من مدى ملائمة الاستر اتيجية، والقيام بتعديلها لتتماشى مع الظروف المستقبلية المحتملة". (الهنداوي والحموري والمعايطة، ٢٠١٧، ص٦٤).
٦. "تساهم في المساعدة في عملية صنع القرار، وتقرير الأولويات، وطرق تحقيقها؛ لكونه تستند إلى رؤية مستقبلية واضحة، وصادرة في التوقيت المناسب، وكذلك الإسهام في تقدم العلم، والفكر الإنساني؛ فبحوث المستقبل تحقق توليد المعرفة، ونشرها، وتوظيفها، وتعزيز الإبداع، والابتكار؛ لمواجهة مشكلات وأزمات المستقبل". (عبد الغفار،٢٠١٨،ص٩٨).
٧. ولو أراد الباحث استعراض قيمة وأهمية الدراسات المستقبلية للتربية الإسلامية؛ فإنه سيجد العديد من الإيجابيات الهامة في كل مجال من مجالات التربية الإسلامية، وعلى كل المستويات، وهذا ما يجعل الدراسات المستقبلية مهمة للغاية، وضرورة ملحة في هذا العصر الذي يتصف بالسرعة، والتدفق المعرفي، وطغيان العولمة في كافة مجالات الحياة، وخاصة مجال التربية الذي يعد هو الأكثر حساسية، وتضرراً من سلبيات هذه المستجدات.

المطلب الثالث: **خصائص الدراسات المستقبلية**

تتميز الدراسات المستقبلية بمجموعة من الخصائص في مختلف جو انبها، فمنها ما ذكره (عزازي ١٤٣٣) في النقاط التالية:

١. الشمولية والتكامل لجو انب متعددة، والباحث في المستقبل مطالب؛ بأن يكون له نظرة شمولية عن جميع ما يمكن أن يؤثر في الموضوع أو القضية المستقبلية التي سوف يبحثها، حتى يكون هناك رؤية شاملة ومتكاملة للمستقبل.
٢. القراءة الجيدة للماضي لأنه مفتاح مهم ومؤثر في المستقبل، وكذلك معرفة الاتجاهات الأخرى الراهنة. (ص ٣١،٣٢).

٣. الجمع بين الأساليب الكمية والكيفية في الدراسات المستقبلية، حيث أن الاكتفاء بأحد الأسلوبين لا يفي بمتطلبات انتاج دراسات علمية مستقبلية جيدة. (العيسوي، ٢٠٠٠، ص٩).
٤. مراعاة التعقد عند دراسة المستقبل والتجريد للظواهر المدروسة ومحاولة التعمق ومعرفة العلاقات المتداخلة والمؤثرة في تشكلها، حتى يتم الخروج بصورة واضحة وصحيحة.
٥. عمل الفريق والإبداع، والابتكار؛ فالدراسات الاستشر افية غالباً تستلزم أن يكون هناك مجموعة من الباحثين، أو الفرق البحثية التي يكون بينها تعاون وتكامل بين العلوم التي تحتاجها الدراسة، والخبرات في الأدوات المستخدمة في ذلك ويلزم أن يكون باحث الدراسات المستقبلية يمتلك مهارات الإبداع والابتكاروالقدرة على تحليل النتائج والسيناريوهات المستقبلية.
٦. الحيادية العلمية: حيث أن الباحث يتبنى بعض المسارات البديلة والمتنوعة والسيناريوهات المحتملة وقد تتعارض هذه البدائل مع بعض المصالح التي تتبناها بعض المؤسسات، أو الإدارات المختلفة، وينبغي على الباحثين أن يستوعبوا جميع هذه الخيارات؛ بالدراسة، والتحليل، واستبعاد الادعاءات بناءً على التحليل العلمي لهذه البدائل.
٧. كما أنه من المهم أن تراعى ضو ابط شرعية هي أساس ما سبق ذكره من الضو ابط وأهمها في هذا المقام هو: اليقين بأن الله –سبحانه وتعالى-هو الذي يعلم الغيب؛ فلو أن نتائج الاستشراف جاءت مو افقة لما كان متوقعاً؛ فإن هذا لا يخرج الأمر عن كونه توفيق من الله اتخذ له العاملون الأسباب، ويبقى الأصل أن علم الغيب سواء المقدورعليه من مغيبات دنيوية، أوغيرمقدورعلى تحصيله، كغيب السموات والأرض، وما بعد الموت، والحشر والحساب، وغيرها؛ كما قال عزوجل: ﴿وَعِنْدَهُ مَفَاتِحُ الْغَيْبِ لَا يَعْلَمُهَا إِلَّا هُوَ ۚ وَيَعْلَمُ مَا فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ ۚ وَمَا تَسْقُطُ مِنْ وَرَقَةٍ إِلَّا يَعْلَمُهَا وَلَا حَبَّةٍ فِي ظُلُمَاتِ الْأَرْضِ وَلَا رَطْبٍ وَلَا يَابِسٍ إِلَّا فِي كِتَابٍ مُبِينٍ﴾ ﴿٥٩﴾ (الأنعام: ٥٩).

المبحث الثالث: أساليب الدراسات المستقبلية في التربية الإسلامية

منذ نشأت الدراسات المستقبلية وما اكتسبته من تطور في المجال البحثي ظهرت خلال ذلك عدة أساليب طبقها الباحثون في هذا المجال، وكان من أبرزتلك الأساليب، وأكثرها جدوى بحثية، ما يلي:

المطلب الأول: أسلوب دلفاي (Delphi)

يمكن إيضاح هذا الأسلوب من خلال استعراض مفهومه، وخصائصه، وطريقته العملية، وأهم سلبياته أوعيوبه، وإيجابياته، وذلك على النحو الآتي: –

أ. المفهوم:

ظهرت عدة تعريفات لأسلوب دلفاي وهي تشير في أغلبها إلى نقاط أساسية متقاربة عن هذا الأسلوب، وإن اختلفت في ألفاظها وطريقة تناولها فمن أحسنها:

ما ذكره (الهنداوي والحموري والمعايطة ١٤٣٨) بأنه: "وسيلة اتصال منظمة بين مجموعة مختارة من الخبراء وأصحاب الاختصاص في ميدان معين أو قضية معينة، تهدف لاستشراف ودراسة التوجهات

المستقبلية عبر العمل التعاوني المنظم لاقتراح الحلول المناسبة لمشكلة معينة دون الحاجة إلى الاجتماع أو المواجهة فيما بينهم". (ص ٨٥).

ويتبين من ذلك أن أسلوب دلفاي يعتمد في الأساس على طريقة جمع المعلومات من خلال استنطاق آراء الخبراء وأصحاب الرأي في القضية، أو المشكلة المراد دراستها، وهذا الإجراء وما يلحقه من إجراءات أخرى تابعة يهدف إلى الوصول إلى نتائج يمكن أن تكون حلول ناجحة تساعد في تقليل نسبة التخمين عند التنبؤ بالمستقبل.

ب. الخصائص:

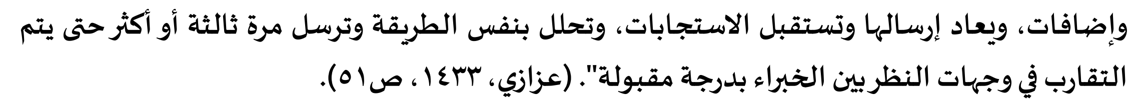
يتميز أسلوب دلفاي بعدد من السمات التي تجعله منفردا بها عن باقي الأساليب الأخرى من أبرزها ما ذكره (عزازي ١٤٣٣):

١. الحدسية: حيث يعتمد على حدس مجموعة من الخبراء الذين لهم دراية وخبرة في مجال معين.
٢. العلمية: حيث أنه موضوعي يلغي التأثير المباشر للأفراد من خلال السرية.
٣. الإحصائية: فهو يستخدم أساليب التحليل الإحصائي في تفسير النتائج. (ص:٥٣،٥٤).
٤. الحرية: حيث لا يشترط معرفة الخبراء المشتركين لبعضهم البعض، ومن ثم يمكن أن يطرح كل خبير رأيه بحرية وموضوعية تامة بدون أن يتأثر بآراء الخبراء الآخرين، أو شعوره بالحرج فيما يعطي من تصورات شخصية في قضية الدراسة. (فيليه والزكي، ١٤٢٤، ص ٧١).
٥. التكرار: ويتم من خلال إجراء جولات دلفاي لعدة مرات يتيح للخبراء المقارنة لإجاباته مع الخبراء الآخرين، وهذا يفيده في الجولة التالية، ومراجعة بعض تقديراته. (فيليه والزكي، ١٤٢٤، ص ٧١).
٦. المرونة: إذ يجمع بين الأساليب الحدسية والاستكشافية، ولا ينحصر في نمط واحد وهو كذلك أسلوب يهتم بالإحصاء في تحليل نتائج، بما يعطي قدراً كبيراً من الموضوعية، ويخضعها إلى الوصف الإحصائي الذي غالباً ما تكون في صورة قياس للنزعة المركزية والتشتت. (فيليه والزكي، ١٤٢٤، ص: ٧١)

واختيار الخبراء والمختصين لهذا الأسلوب يجب أن يكون عن طريق معايير محددة يحددها الباحث أو فريق العمل، وتتضمن هذه المعايير: التخصص، والقطاع الذي يعمل به، وكذلك الخبرة العملية والخبرة التخصصية والمشهود لهم بالموضوعية والمهنية (الهنداوي وآخرون، ١٤٣٨، ص ٨٧).

ت. تطبيق أسلوب دلفاي:

من أجل تطبيق هذا الأسلوب يلزم الباحث اتباع إجراءات علمية دقيقة للوصول إلى نتائج واقعية؛ حيث يبدأ باختيار مجموعة من الخبراء والمختصين في مجال الدراسة والذين يشهد لهم بالخبرة والثقة، ثم تصنيفهم، وإرسال الاستبانات إلى كل منهم على حدة بالطرق المناسبة كالبريد وغيره أو التسليم باليد ، دون معرفة كل خبير بالخبراء الآخرين المشاركين معه في الاستبانة، ويتم سؤالهم من خلال أسئلة مفتوحة في الجولة الأولى تركز على القضية التي يريد الباحث أن يبدوا آراءهم فيها ، ثم تصنف الاستجابات بعد معرفة مدى قربها وابتعادها عن المتوسط العام , ويعاد صياغة الاستبانة مرة أخرى في ضوء ما تقرر من تعديلات



وإضافات، ويعاد إرسالها وتستقبل الاستجابات، وتحلل بنفس الطريقة وترسل مرة ثالثة أو أكثر حتى يتم التقارب في وجهات النظر بين الخبراء بدرجة مقبولة". (عزازي، ١٤٣٣، ص٥١).

ج. معوقات أسلوب دلفاي:

يقدم أسلوب دلفاي إسهامات كثيرة في شتى المجالات ومنها الجوانب التربوية ويصعب الاستغناء عنه في الاستشراف المستقبلي، ولكن توجد بعض العقبات التي قد تواجه القائمين عليه والمعنيين به سوءا من الباحثين أو الخبراء أو الجهات التي تعتمد هذا الأسلوب ومن أهمها:

١. "صعوبة تحديد الخبراء الذين سوف تشملهم الدراسة، ومن سيكون له إضافة علمية وإلمام واسع بأبعاد القضية المستقبلية قيد الدراسة.
٢. صعوبة بناء المحاور التي يشتمل عليها الأسلوب، وكذلك الاستبانات والعبارات المناسبة التي تتناول الدراسة المستقبلية...وهذه تؤدي إلى إرباك الخبراء وعدم استمرارهم في المساهمة على إنجاح خطوات دلفاي". (مطر،١٩٩١).
٣. "عدم الاستقرار، أو الثبات لدى الخبراء والمختصين في مجال الدراسة الذين يطبق عليهم أسلوب دلفي؛ نتيجة عدم وحدة المصطلحات التي يستخدمها هؤلاء المختصون والخبراء يمكن أن يؤدي إلى نتائج خاطئة". (الساعدي، ٢٠١٣، ص ١٦٨).

وهناك أيضا بعض المعوقات والسلبيات في تطبيق هذا الأسلوب، وقد أشار إليها الباحثون في الشأن المستقبلي". (الهنداوي وآخرون، ١٤٣٨، ص٨٨).

المطلب الثاني: أسلوب السيناريو (Scenario)

هو من أبرز أساليب الكيفية في دراسات المستقبل، وظهرت له الكثير من الاستخدامات، والتطبيقات المختلفة في جوانب متعددة من العلوم ومن هذه المجالات العلوم التربوية.

ويمكن إيضاح هذا الأسلوب من خلال استعراض مفهومه، وأهميته، وأهدافه، خطواته، مواصفاته، ومعوقاته، وذلك على النحو الآتي: -

أ. مفهوم أسلوب السيناريو:

عرفه (العيسوي١٩٩٨) بأنه: "وصف لوضع مستقبلي ممكن أو محتمل أو مرغوب فيه، مع توضيح لملامح المسار أو المسارات التي يمكن أن تؤدي إلى هذا الوضع المستقبلي، وذلك انطلاقاً من الوضع الراهن، أو من وضع ابتدائي مفترض". (ص ٧).

فيما عرفة (المديفر،١٤٣٣) بأنه: أوصاف لما يمكن وقوعه في المستقبل لقضايا محددة، والقوى الرئيسية المؤثرة فيه". (ص ١٧٧).

ب. أهمية أسلوب السيناريو في الدراسات التربوية:

إن التخطيط للتربية ودراسة القضايا التربوية وتطوراتها المحتملة في المستقبل يحتم على القائمين عليها والمخططين لها، أن يهتموا بالأساليب والأدوات المستقبلية ومنها أسلوب السيناريو وذلك لعدة اعتبارات أشار إليها (شاهين، ٢٠٠٣) منها:

١. تشخيص الوضع القائم والتعرف على الاحتمالات المتوقعة والممكنة مستقبلا خاصة في مجال التجديد التربوي مما يساعد التخطيط التربوي على توظيف ذلك في التنمية التربوية.
٢. إجراء دراسات مقارنة للتنمية التربوية في جميع المجالات العملية التربوية؛ لتطويرها مستقبلاً.

ج. أهداف السيناريو:

١. عرض الخيارات والاحتمالات الممكنة التي تنطوي عليه دراسة أي موضوع مستقبلي، والتطورات التي يمكن أن تظهر عليه". (ص١٦).
٢. عرض النتائج والاحتمالات المتوقعة على الخيارات أو البدائل المختلفة، والتوصل من خلال ذلك إلى الخيارات والقرارات، التي ينبغي اتخاذها، من الوضع الراهن إلى الوضع المستقبلي المرغوب فيه، بعد فترة زمنية محددة". (عامر، ٢٠٠٨، صفحات ١٧٦، ١٧٧، ١٧٨).
٣. حماية المنظمات والمؤسسات المختلفة من المخاطر التي يمكن أن تحيط بها، وتؤثر على عملها وأدائها، وكذلك لها دور تنموي يساعدها في عمل خيارات استراتيجية جديدة تساهم في تطوير وجودة عملها. (عزازي، ١٤٣٣، ص٢٤٠).
٤. وإضافة لما سبق فإن للسيناريوهات وبنائها فائدة علمية للباحثين في تنمية مهارات الابتكار والخيال العلمي من خلال التأمل والفحص للبدائل المقترحة والتمييز بينها والقدرة على إيجاد البدائل المناسبة.

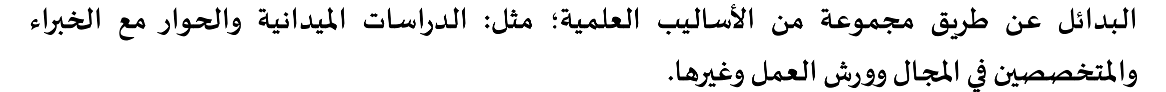
د. خطوات كتابة السيناريو:

ذكر (العيسوي ١٩٩٨) مجموعة من الخطوات التي يتم من خلالها بناء السيناريو، وهي كالتالي:

"**الخطوة الأولى**: وصف الو اقع الراهن للظاهرة والاتجاهات العامة، حيث تتناول هذه الخطوة معرفة العناصر الأساسية للوضع الراهن، وبيان نقاط القوة والضعف، وتحديد الملامح الرئيسية للو اقع، وتطوره من خلال المصادر والدراسات والتقارير والبيانات الدقيقة حولها، ومن خلال ذلك يتم استعراض أبرز المشكلات أو القضايا الرئيسية التي يتعين على البحث عن إجابات علمية عنها عند كتابة السيناريو.

الخطوة الثانية: دراسة القوى والعوامل المؤثرة في الظاهرة المدروسة من خلال تحديد هذه العوامل وترتيبها ومعرفة مدى ارتباطها وعلاقتها بالظاهرة محل البحث والدراسة، حيث أن هناك عوامل لها علاقة وارتباط وثيق وتأثير عال وقد يكون من العوامل والقوى المؤثرة ما هو دون ذلك أو يكون تأثيره بشكل ضعيف، وهذه العوامل تساعد في بلورة التصور وبناء السيناريوهات من خلالها.

الخطوة الثالثة: تحديد السيناريوهات وهذه الخطوة تتم من خلال التعرف على السيناريوهات المحتملة، وحصر هذه البدائل الممكنة، وتتبع كل سيناريو من خلال مجموعة من العوامل والمؤثرات عليه، وتحليل هذه



البدائل عن طريق مجموعة من الأساليب العلمية؛ مثل: الدراسات الميدانية والحوار مع الخبراء والمتخصصين في المجال وورش العمل وغيرها.

الخطوة الرابعة: كتابة السيناريوهات: بعد عملية تحديد السيناريوهات البديلة، ومناقشتها وفرزها بحيث تكون هذه السيناريوهات محتملة الحدوث، وأن تكون متمايزة عن بعضها البعض بدرجة واضحة، تأتي خطوة كتابتها عن طريق مجموعة من الإجراءات العلمية، بحيث يصاغ كل سيناريو بشكل سردي بعد اكتمال متطلبات ومدخلات كل سيناريو بإضافة كل التفاصيل التي لها علاقة والتعرف على ردود الفعل المحتملة للتطورات لكل سيناريو.

الخطوة الخامسة: تحليل السيناريو، وتتم هذه الخطوة عن طريق استخلاص عدد من القضايا الموضوعية والمنهجية التي تقبل التحليل أو التطوير وذلك بعد المقارنات بين السيناريوهات البديلة، والتركيز على متطلبات كل سيناريو محتمل وتحليلها للوصول إلى السيناريو الأفضل من بينها. وعلى الباحث في التربية الإسلامية إذا ما أراد أن يقدم دراسة علمية تطويرية في جانب أو مجال من مجالات البحث في التربية الإسلامية أن يسير وفق المنهجية العلمية لبناء السيناريو، من حيث القيام بوصف للقضية ومعرفة تفاصيلها، والوقوف على العوامل المؤثرة عليها وتتبعها، ومعرفة تأثير كل عامل عن طريق التحليل، والقيام بالدراسات الميدانية للوقوف عليها قبل أن يكتب السيناريوهات التي يرى أنها مناسبة لاستشراف المستقبل، واختيار السيناريو المبتكر من الباحث". (صفحات ٣٠-٥١).

هـ. معوقات وصعوبات السيناريو:

لا يخلو أي أسلوب من أساليب الدراسات المستقبلية من توجيه بعض النقد إليه ومن المعوقات التي تواجه الباحثين والقائمين بتطبيق هذا الأسلوب وتتنوع هذه المعوقات على المستوى النظري والتطبيقي لهذا الأسلوب ولعل من أبرز هذه المعوقات هي:

١. هناك ضعف في الأساس النظري التي يستند عليه هذا الأسلوب، فهناك قلة من المؤلفات التي تناولت هذا الأسلوب، وكذلك الدراسات العلمية التي طبقت هذا الأسلوب وخاصة في العلوم التربوية بشكل عام.

٢. القصور في المعلومات، وضعف بعض الأجهزة والمؤسسات من الحصول عليها، وقلة التنسيق بين هذه المؤسسات تمثل مشكلة تواجه القائمين ببناء السيناريوهات.

٣. تنطلق السيناريوهات من افتراضات قد لا تكون صحيحة دائمًا، أو قد لا تعبر عن الو اقع وتعقيداته بشكل دقيق.

٤. الضبابية في الاتفاق على منطلقات معينة للسيناريوهات، بسبب السرعة والتغيرات الكبيرة على المستويات العالمية والإقليمية أو على مستوى الدولة الواحدة نتيجة للثورة المعلوماتية والتكنولوجية وحالات عدم الاستقرار في المجالات المختلفة.

٥. كثير من السيناريوهات تحتاج إلى إنفاق أموال كثيرة، واجتماعات وزيارات واستقدام للخبراء الذين لهم علاقة مع موضوع السيناريو.

٦. السيناريوهات تعتمد على عمل الفريق الواحد وتعدد التخصصات وتداخلها وتفاعلها في ظل الكم الهائل من المعرفة في التخصص الواحد وهو ما يشكل تحدي أمام القائمين عليها.

المطلب الثالث: أسلوب تحليل النظم (System Analysis)

يمكن إيضاح هذا الأسلوب من خلال استعراض مفهومه، وأهميته، وخطواته العملية، وذلك على النحو الآتي: -

أ. مفهوم النظام:

يعتبر النظام مركباً يشمل الكثير من المكونات والأجزاء المترابطة فيما بينها بدرجة من التعاون والتكامل بين هذه الأجزاء والمكونات لأداء وظائف معينة.

يعرفه (Sill 1972) بأنه: "النظام الذي يعود إلى العلاقات التبادلية بين مكونات النظام والعمليات فيه من جهة، وبين النظام ككل، وبين البيئة المحيطة به من جهة أخرى". (ص 458).

ويرى (بكلى Buckley) أن "النظام كل مركب من العناصر أو المكونات المرتبطة بطريقة مباشرة - أو غير مباشرة - بشبكة من العلاقات السببية بحيث يرتبط كل مكون بعدد من المكونات الأخرى بطريقة ثابتة ولفترة محدودة من الزمن. ويضيف –أيضاً-بأن هذه المكونات قد تكون بسيطة، أو معقدة، وثابتة، أو متغيرة، وقد تكون العلاقات بينها خطية أو علاقات متشابكة". (Buckley,1967: pp41-46) .

أما تحليل النظم بمعناه الاصطلاحي الخاص فعرف بأنه: "الدراسة الشاملة لنظام معين في محاولة تحديد مدى كفاءته في تحقيق أهدافه، ثم اقتراح التعديلات الضرورية في الأساليب والإجراءات التي يتضمنها النظام؛ لتخفيض النفقات، وتأكيد الوصول إلى الأهداف بدقة وسرعة". (السلمي، ١٩٧٠، ص٣٩٦).

ب. أهمية أسلوب تحليل النظم:

تحليل النظم هو عمليات تخطيط منظمة؛ وفق اجراءات علمية من أجل تصميم وتحسين، وتطوير الأنظمة التربوية، والتعليمية، وله العديد من الفوائد من ذلك أنه: يعتبر وسيلة تمكن من وضع المشكلات ضمن منظور منتج. ويعمل تحليل النظم على تنظيم الأجزاء تنظيما هادفا لبناء أنظمة تواكب التطلعات والتغيرات، ومعالجة المشكلات. ويساعد على توليد المعلومات حسب الطلب، أو الحصول عليها من المكونات والأجزاء الأخرى في النظام. كما يساعد على الاستخدام الأمثل للموارد استناداً إلى تنظيمات بديلة، وكذلك يساعد في الوصول إلى مجموعة من الأساليب التخطيطية على المدى البعيد. (النوري، ١٩٩٢، ص١٢٠).

ج. خطوات أسلوب تحليل النظم:

جميع الأساليب العلمية للدراسات المستقبلية تمر بمجموعة من الخطوات العلمية والمنهجية، ومنها أسلوب تحليل النظم؛ والذي أبرزت الأبحاث المهتمة به أهم تلك الخطوات يمكن استعراضها بشكل مختصر في النقاط التالية:

١. "وصف النظام (System Discription): ويقصد به توصيف الحالة الراهنة للنظام والتعرف على تركيبه وأسلوب أدائه.

٢. تحليل النظام (System Analysis)، ونعنى به، محاولة التعرف غلى المشاكل، والعقبات التي تعترض أداء النظام، وتعوق تقدمه.

٣. تصميم النظام (System Engineering): ويقصد به إعداد نظام بديل من خلال التعديلات الواجب إدخالها على النظام القائم؛ لمعالجة ما يعانيه من مشاكل وقصور". (السلمي، ١٩٧٠، ص ٤٠١).

صعوبات الدراسات المستقبلية:

فمن أبرز هذه المعوقات: المبالغة في بناء الخطط العلمية في الدراسات المستقبلية مقارنة بالو اقع والإمكانيات المتوفرة للتنفيذ. ومن المعوقات أيضاً أن الدراسات المستقبلية في التربية لم تستكمل بناء أطرها النظرية والمنهجية، وهي موضع جدل بين بعض المدارس والتيارات العلمية، وكذلك هناك تواضع في فهم الدراسات المستقبلية ومناهجها العلمية وأدواتها والدراية بدورها في رصد احتمالات المستقبل؛ حيث أن الأبحاث التربوية التي تعنى بالمستقبل غالباً تتجه للتعميم غير المرتبط بأسلوب علمي محدد في الرصد أو التقدير الاحتمالي.

ومن المعوقات: "الاحتمالية في الدراسات المستقبلية، حيث لا يوجد مسار مستقبلي وحيد، بل هناك عدة مسارات مستقبلية وبدائل محتملة مشروطة ببعض الظروف والعوامل والقوى المختلفة وهذا يؤثر على القراءات المستقبلية تبعا لهذه الظروف والعوامل. ومن المعوقات أيضًا: قلة المتخصصين التربويين في مجال الدراسات المستقبلية الذين يدعمون التوجه نحو هذه الدراسات، وقد أدى ذلك إلى ندرة البحوث التي تستشرف المستقبل التربوي". (عبد المقصود، ١٩٨٩، صفحات٢٣٧-٢٥٣).

ومنها أيضًا: "ندرة وجود خطط واستراتيجيات علمية منظمة في إعداد خطط البحث في القضايا التربوية التي تتناول المستقبل". (Johansen and Broda (1996 P:269-281

المبحث الرابع: دور الدراسات المستقبلية في تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠

إن التفكير المبكر أصبح أكثر حاجة وأهمية في هذا العصر نظراً للمتغيرات المتسارعة، والتحديات الهائلة التي تفرضها التغيرات التكنولوجية، والاجتماعية، والاقتصادية، والثقافية، ومن هنا جاءت رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ للنظر في المستقبل، والتخطيط له في جميع المجالات الحيوية؛ التي يحتاجها الوطن والمواطن، ورؤية المملكة هي عبارة عن: التطلعات والطموحات التي تهدف الدولة تحقيها في المستقبل، ولعل من أهم الأدوات اللازمة لذلك: الدراسات المستقبلية؛ التي تقدم خطوات عملية وفق أسس علمية للكشف عن عملية سير المشاريع والبرامج وما تمر به من مراحل مختلفة ومتطلبات تنفيذ وما قد يواجهها من تحديات وصعوبات ويمكن تناول هذا المبحث من خلال المطالب التالية :

المطلب الأول: رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م (موقع رؤية المملكة ٢٠٣٠)

مفهوم رؤية المملكة:

هي رؤية تبنتها المملكة العربية السعودية تحت مسمى (رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠)، وقد أطلق خادم الحرمين الشريفين الملك سلمان بن عبد العزيز آل سعود رؤية ٢٠٣٠ كخريطة طريق استراتيجية

لتحقيق طموحات المملكة العربية السعودية وتطلعاتها عن طريق الاستفادة من مكامن القوة الاجتماعية والسكانية والاقتصادية المتميزة والفريدة التي تتمتع بها المملكة العربية السعودية والارتقاء بها حتى تتمكن من الوصول للمكانة الرائدة التي تستحقها في المنطقة والعالم. (١٤٤١/٨/١٦هـ https://vision2030.gov.sa).

المطلب الثاني: البحث العلمي في رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠

يعتبر البحث العلمي أحد الوظائف الأساسية للجامعات، ولتحقيق رؤية المملكة العربية السعودية فيما يتعلق بالتعليم الجامعي؛ فإن البحث العلمي والدراسات المستقبلية والاستشرافية تأتي ضمن الأولويات التي يجب على الجامعات أن تنظر لها بأهمية بالغة وتتيح لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات وطلاب الدراسات العليا على العمل على الأبحاث والدراسات التي تتواكب مع برامج الرؤية وقد جاءت الرؤية في أولوياتها على دعم البحث العلمي والابتكار وقد أنشأت تحت مظلة وزارة التعليم وكالة خاصة للبحث والابتكار لدعم هذا التوجه وتحفيزه .

وقد أشارت الفوزان (٢٠١٨) إلى العديد من المقترحات التي يمكن أن تسهم بالارتقاء بالبحث العلمي في الجامعات لسعودية حتى تكون حاضنة للإبداع والابتكار ومن هذه المقترحات:

١. "زيادة المخصصات المالية للبحث العلمي في ميزانيات الجامعات السعودية، وتحديد برامج وطنية بحثية تتواكب مع رؤية المملكة وتتولى كل جامعة تنفيذ هذه البرامج البحثية وفق خطة زمنية معينة، متفق عليها بين لجامعة والجهات المستفيدة. مع الاهتمام بالدراسات الإبداعية والموضوعات المبتكرة.
٢. حفز القطاعات المختلفة للمشاركة في دعم البحث العلمي في الجامعات من خلال تقديم منح سنوية للأبحاث العلمية المرتبطة ارتباط مباشر بنشاط هذه القطاعات وأعمالها.
٣. التنسيق في برامج البحوث بين الجامعات السعودية وبين مراكز البحث الأخرى تجنبا لتكرار نفس المواضيع البحثية، والربط بين تطوير أعضاء هيئة التدريس والإنتاج العلمي". (ص٥٩٧).

المطلب الثالث: دور الدراسات المستقبلية في تحقيق رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠

١. تستطيع الدراسات المستقبلية في إحداث نقلة وتغير نوعي في سبيل تطوير المنظومات التربوية والتعليمية؛ من خلال المساهمة، والمشاركة بفاعلية، ومن أهم المرتكزات التي يبنى عليها عمليات التخطيط والتنظيم، ورفع كفاءة الأداء، واستشراف المستقبل المنشود هو: دراسات المستقبل، وحتى تتمكن الجهات المختلفة ومنها وزارة التعليم من تحقيق ما تنشده الدولة من هذه الرؤية الطموحة؛ لابد من القيام بدراسات علمية في اتجاهات هذه الرؤية، من خلال تحديد الواقع، والتوجهات، والخطوات اللازمة، والمعوقات والتحديات المستقبلية، وكيفية تقديم الحلول التي تستند على رؤية علمية

مستقبلية، ويمكن إيجاز دور الدراسات المستقبلية في تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠م من خلال النقاط التالية:

٢. الدراسات المستقبلية لها دور كبير في تحديد نقاط القوة ونقاط الضعف عند تبني الخطط والبرامج المستقبلية في الرؤية من خلال تشخيص المسارات التي تمر بها البرامج وما قد تواجهه من تحديات ومن فرص.

١. تعطي صورة واضحة أمام متخذي القرارات والمنفذين لها للسيناريوهات المحتملة وتداعياتها، والمفاضلة بينها، وترجيح أقرب السيناريوهات المستقبلية للو اقعية والقابلية للتنفيذ.

٢. تمثل الدراسات المستقبلية أساسًا يعتمد عليه في تحقيق التنمية في جميع الجو انب الاجتماعية، والثقافية، والتربوية، والاقتصادية، وغيرها، وكذلك رسم السياسات والاستر اتيجيات، والقرارات التربوية الفعالة. (الحوت وتوفيق، ٢٠١٥، ص١٩٧).

الخاتمـــة

أولاً: النتـائـج:

١. يوجد بعض الدراسات التي اهتمت بالتأصيل لاستشراف المستقبل والدراسات المستقبلية ويندروجود الدراسات المستقبلية الميدانية التي تناولت مستقبل التربية الإسلامية والقضايا والتحديات المستقبلية وفق الأساليب العلمية لاستشراف المستقبل.

٢. ضعف معرفة المجالات والموضوعات التي تندرج تحت مجالات الدراسات المستقبلية في التربية الإسلامية، مما يجعل هناك ضرورة ملحة للتعرف بالدراسات المستقبلية في التربية الإسلامية وتوجيه الأبحاث نحو القضايا والتحديات المتوقعة في المستقبل.

٣. وجود أهمية كبيرة للدراسات المستقبلية في التربية الإسلامية لأنها تساعد بشكل كبيرفي رسم الاحتياجات المستقبلية للتربية الإسلامية ومواجهة التحديات التي تواجهها بشكل علمي ومنهجي.

٤. قلة في التعريف والتدريب على أساليب ومناهج الدراسات المستقبلية في التربية الإسلامية وذلك بسبب ندرة الدراسات المستقبلية التي طبقت هذه المنهجية العلمية لأساليب الدراسات المستقبلية في مجالات التربية الإسلامية.

٥. و اقع الدراسات المستقبلية لا يو اكب التطلعات والطموحات التي تسعى له أقسام التربية الإسلامية في تطوير العمل الأكاديمي والبحثي داخلها وذلك لقلة الدراسات المستقبلية في أقسام التربية الإسلامية مقارنة مجالات التربية الإسلامية الأخرى مع أهمية هذه الدراسات وما يعول عليها من تطويرومواجهة للتحديات المستقبلية في التربية الإسلامية ووجود كثيرمن الأسباب التي أدت إلى قلتها.

٦. توصلت الدراسة إلى أن الدراسات المستقبلية مضمنة داخل بعض المقررات الأخرى كمادة التحديات المعاصرة، و أنه لا يوجد مقررمتخصص عن الدراسات المستقبلية في أقسام التربية الإسلامية عدا مادة التربية والمستقبل في مرحلة الدكتوراه في قسم التربية الإسلامية في الجامعة الإسلامية.

٧. توجه الباحثين نحو الدراسات المستقبلية ضعيفا وأن أغلب الدراسات توجه نحو دراسات التأصيل والاستنباط ودراسة المشكلات المعاصرة وأن أسباب هذا العزوف يرجع إلى ضعف تمكن الطلاب من أساليب ومنهجيات الدراسات المستقبلية وكذلك قلة توفر الخبرات الكافية عنها.
٨. توصلت الدراسة إلى عدم كفاية التوجه الأكاديمي نحو دراسات المستقبل، وكان من أبرز الأسباب والمعوقات: عدم توفر مراكز متخصصة للدراسات المستقبلية والخطط، والاستراتيجيات المنظمة تجاه المستقبل.
٩. ضرورة الاهتمام المجتمعي باستشراف المستقبل، ولفت النظر إلى مهارات الفكر المستقبلي، وتعزيز الدور الإعلامي، واستثمارها في تعزيز القيمة العلمية للدراسات المستقبلية.
١٠. توصلت الدراسة إلى أن هناك قلة في الدراسات المستقبلية في أقسام التربية الإسلامية مقارنة بمجالات التربية الإسلامية الأخرى، وكثرة الصعوبات التي تواجه الباحثين نحوها.

ثانياً: التوصيات:

١. وضع مقررات تتناول الدراسات المستقبلية في التربية الإسلامية ومنهجية تطبيق أساليبها في التربية الإسلامية.
٢. إنشاء مراكز للدراسات المستقبلية في أقسام التربية الإسلامية في كليات التربية تهتم بعقد الدورات والندوات والمؤتمرات عن الدراسات المستقبلية وتحدد الأولويات البحثية في مجال الدراسات المستقبلية.
٣. عقد شراكات مع المؤسسات المجتمعية والإعلامية لتسليط الضوء على الدراسات المستقبلية في التربية الإسلامية.

ثالثاً: المقترحات:

تقترح الدراسة مجموعة من المقترحات التي يسعى الباحث إلى أن تتبناها الجامعات والمؤسسات ذات العلاقة من أجل تطوير الدراسات المستقبلية وخاصة فيما يتعلق بالمجال التربوي الإسلامي، ومن أهم تلك المقترحات ما يلي:

١. إجراء دراسة علمية عن " التحديات المستقبلية للتربية الإسلامية دراسة استشرافية بأسلوب دلفاي (Delphi)".
٢. إجراء دراسة علمية عن "مستقبل أقسام التربية الإسلامية في عام ٢٠٣٠م دراسة استشرافية بأسلوب دلفاي (Delphi)".
٣. دراسات علمية تتناول توظيف أساليب الدراسات المستقبلية في بحوث التربية الإسلامية المستقبلية.

المصادر والمراجع

القرآن الكريم.

ابن منظور، محمد بن مكرم (١٤١٤هـ)، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط:٣.

الحوت، محمد صبري؛ توفيق، صلاح الدين محمد؛ محمود، وفاء عبدالفتاح (٢٠١٥م)، فعالية الدراسات المستقبلية في التخطيط التربوي، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، مجلد: ٢٦، عدد: ١٠٤.

الخيري، طلال بن عقيل بن عطاس (٢٠١٣م)، ضوابط الدراسات المستقبلية في ضوء التربية الإسلامية لفاء نموذجاً، دراسات في التعليم الجامعي، العدد: ٢٦، مصر.

سعد الدين، إبراهيم؛ نصار، علي؛ عبد الله، اسماعيل؛ الفضيل، محمود (١٩٨٥م)، صور المستقبل العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط: ٢.

السلمي، علي (١٩٧٠م)، الادارة العلمية، دار المعارف، القاهرة.

عامر، طارق (٢٠٠٨م)، أساليب الدراسات المستقبلية، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان.

عبد المقصود، محمد فوزي (١٩٨٩م)، معوقات الرؤية المستقبلية للبحث التربوي في مصر وأساليب مواجهتها، مجلة دراسات تربوية، مصر، مجلد: ٤، عدد: ١٧.

عزازي، فاتن محمد عبد المنعم (١٤٣٣هـ)، الدراسات المستقبلية وتطبيقاتها التربوية، دار الزهراء للنشر والتوزيع، الرياض.

العيسوى، إبراهيم (١٩٩٨م)، السيناريوهات.. بحث في مفهوم السيناريوهات وطرق بنائها في مشروع مصر ٢٠٢٠، منتدى العالم الثالث، مكتب الشرق الأوسط، القاهرة، العدد: ١، يوليو.

فليه، فاروق عبده؛ الزكي، أحمد عبد الفتاح (١٤٢٤هـ)، الدراسات المستقبلية (منظور تربوي)، دار المسيرة، عمان.

الفوزان، هيفاء (٢٠١٨م)، مستقبل جامعة شقراء وفق رؤية المملكة ٢٠٣٠ تصور مقترح، مجلة كلية التربية للعلوم التربوية والإنسانية، كانون أول، جامعة بابل، العراق.

المديفر، عبد الله بن محمد (١٤٣٣هـ)، الدراسات المستقبلية وأهميتها للدعوة الإسلامية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة طيبة.

النعيري، محمد أحمد (١٤٢٦هـ)، أسس دراسة المستقبل في التربية الإسلامية، دراسة تأصيلية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، قسم التربية الإسلامية والمقارنة، جامعة أم القرى.

النقيب، عبد الرحمن (١٩٩٢م)، مشروع دليل الباحث في التربية الإسلامية بالجامعات المصرية والسعودية، جامعة المنصورة: الإدارة العامة للدراسات العليا والبحوث والعلاقات الثقافية، إدارة البحوث.

النقيب، عبد الرحمن بن عبد الرحمن (١٩٩٧م)، التربية الإسلامية المعاصرة في مواجهة النظام العالمي الجديد، دار الفكر العربي، ط: ١.

الهنداوي، أحمد؛ الحموري، صالح؛ المعايطة، رولا (١٤٣٨هـ)، استشراف المستقبل وصناعته، قنديل للطباعة والنشر، دبي، ط: ١.

يالجن، مقداد (١٤٢٤هـ)، أهداف التربية الإسلامية وغايتها، عالم الكتب، الرياض، ط:٣.

المراجع الإنجليزية:

Johansen, sue and Broda, Juliana (1996), Supporting Educational Researchers of the Future. Educational Review ,Vol. (48), NO.(3), p.269-281.

المراجع الإلكترونية:

(١٦/٨/١٤٤١هـ https://vision2030.gov.sa).

استراتيجية مقترحة قائمة على الإبداع الجاد لتدريس العلوم وأثرها في تنمية مهارات التفكير الجانبي لدى طلاب الصف الأول المتوسط

د. أحمد محمد القحطاني

مستخلص البحث:

هدف البحث إلى تعرف أثر استراتيجية مقترحة قائمة على الإبداع الجاد لتدريس العلوم في تنمية مهارات التفكير الجانبي لدى طلاب الصف الأول المتوسط، ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام المنهج الوصفي لبناء الاستراتيجية المقترحة القائمة على الإبداع الجاد، ولتحليل وحدة "سطح الأرض المتغير"، كما تم استخدام المنهج التجريبي بالتصميم الشبه تجريبي ذو المجموعتين الضابطة والتجريبية (قبلي-بعدي)، لتعرّف أثر هذه الاستراتيجية في تنمية مهارات التفكير الجانبي، عينة البحث بالطريقة العشوائية البسيطة من مدرستين منفصلتين، حيث تم اختيار (٣٢) طالبًا من مدرسة متوسطة مكة المكرمة في مدينة أبها ليمثلوا المجموعة التجريبية، واختيار (٣٤) طالبًا من مدرسة متوسطة الرضوان في مدينة أبها ليمثلوا المجموعة الضابطة، وطُبق على المجموعتين اختبار مهارات التفكير الجانبي قبليًا، وبعدها تم تدريس الوحدة بالاستراتيجية المقترحة للمجموعة التجريبية وبالطريقة التقليدية للمجموعة الضابطة، ثم تطبيق الاختبار بعدياً على المجموعتين، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار مهارات التفكير الجانبي لصالح المجموعة التجريبية، ووجود أثر كبير للاستراتيجية المقترحة القائمة على الإبداع الجاد لتدريس العلوم في تنمية مهارات التفكير الجانبي لدى طلاب الصف الأول المتوسط.

الكلمات المفتاحية: الإبداع الجاد- مهارات التفكير الجانبي



Abstract:

The aim of the research is to know the effect of a proposed strategy based on serious creativity for teaching science in developing lateral thinking skills of the First Grade Intermediate Students. The descriptive approach was used to build the proposed strategy based on serious creativity, and to analyze the "Changing Earth Surface" unit. The quasi-experimental approach was used to identify the effect of this strategy on developing lateral thinking skills. The researchers used one of the designs of the quasi-experimental method with a pre- and post-measurement for two groups; One is control, and the other is experimental. The research sample was chosen by simple random method from two separate schools. Thirty-two students from Makkah Al-Mudarabah Intermediate School in the city of Abha were selected to represent the experimental group. (34) students from Al-Radwan Intermediate School in Abha city were selected to represent the control group. The lateral thinking skills test were applied to both groups, before and after. The results reached: He proposed a seven-stage strategy based on serious creativity. These are: creative preparation, creative leadership, generating creative ideas, accepting and harvesting creative ideas, self-evaluation, and final evaluation. The results also found: There are statistically significant differences at the level of significance (0.05) between the mean scores of the students of the experimental and control groups in the post application of the lateral thinking skills test, in favor of the experimental group. There is a significant impact of the proposed strategy based on serious creativity for science teaching in developing lateral thinking skills of the First Grade Intermediate Students.

Keywords: serious creativity - lateral thinking skills



مقدمة البحث:

تعد مادة العلوم بكافة فروعها ذات أهمية كبيرة في النظام التربوي؛ فهي تساعد الطلاب على اكتساب المعلومات الأساسية اللازمة لفهم وتفسير الظواهر واكتشافها، وتزوّدهم بعدد من مهارات التفكير القائمة على الإبداع والاستكشاف، وتوظيف الخبرات، والتعلم وفق قدراتهم واستعداداتهم الخاصة، والذي بدوره ينعكس إيجابًا على تحفيز الطاقات الإبداعية الكامنة لديهم.

وركزت الأهداف الأساسية لتدريس العلوم في المملكة العربية السعودية على تطوير كفاءات الطلاب، وتنمية مهارات التفكير لديهم، وتشجيعهم لتأدية أنشطة إبداعية، وتطوير شخصياتهم المستقلة، للتوصل إلى الحلول المناسبة لمواجهة المشكلات الحياتية (القحطاني، ٢٠١٩).

وجاءت رؤية المملكة ٢٠٣٠ فيما يخص التعليم مسايِرة لهذه الأهداف، و أبرزت أهمية التعليم ودوره في تحقيق أهدافها، وفي سعيها لمواكبة هذه الرؤية وبرامجها الطموحة؛ قامت وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية بتحديد أبرز التحديات التي تواجه التعليم، والتي من أبرزها الاعتماد على طرق التدريس التقليدية، لذلك حددت الوزارة ضمن أهدافها الاستراتيجية للتعليم في برنامج التحول الوطني ٢٠٢٠ هدف تطوير طرق التدريس (المركز الإعلامي لرؤية ٢٠٣٠، ٢٠١٦).

وبالتالي ينبغي أن يتم تدريس العلوم بشكل يساعد على تحقيق أهدافها؛ بالاعتماد على نظريات فعّالة، واستراتيجيات وطرق تدريس مناسبة، تدعم قدرات الطلاب، وتحفزهم على تلقي المعلومة وتطبيقها، وتساعدهم على التفكير بطرق إبداعية (المغذوي، ٢٠٢١).

ويتحقق ذلك من خلال تطوير المعلم للاستراتيجيات التي يستخدمها في العملية التعليمية، بتبني نظريات واستراتيجيات توجه الطالب نحو بناء معارفه، من خلال تفاعله مع البيئة، بحيث يكون نشطًا يُقبل على التعلم وهو يحمل آراءه الخاصة، وتمكنه من التفكير بطرق غير مألوفة، حيث أكد شاهين (٢٠٢٠) بأن استخدام المعلم لاستراتيجيات متطورة في تدريس العلوم خلال العملية التعليمية يساعد الطلاب على فهم ما يجري من حولهم، والكشف عن الحقائق العلمية، كما أنها تزود الطلاب بمهارات التفكير المهمة في اكتشاف وتطوير المعرفة العلمية، والاستفادة منها في حل المشكلات التي تواجههم.

ويعتبر الإبداع الجاد والاستراتيجيات القائمة عليه من التوجهات الحديثة التي تمكّن المعلمين من إنتاج وتوليد أفكار وأساليب جديدة، بالإضافة إلى تعميق قدرة الطلاب على التفكير بشكل إبداعي للتوصل لقرارات عملية للمشكلات والقضايا المتعلقة بحياتهم أو بالمجتمع الذي يعيشون فيه (أبو العلا، ٢٠١٩).

إذ يمثل الابداع الجاد عملية منظمة تتطلب أنماطًا من التفكير القائم على مبدأ التنظيم في الافكار والمواقف والبدائل، فهو في مجمله نمط إبداعي شمولي، يهدف لمساعدة الطالب على حل المشكلات بتوليد المعلومات غير المتاحة عنها (ديو بونو، ٢٠٠٥)

وظهر مصطلح الإبداع الجاد على يد العالم ادوارد دي بونو (Edward de Bono) حيث يرى أن الإبداع الجاد هو قيام الفرد بالبحث بطرق غير تقليدية، والوصول للهدف بطريقة غير خطية أو تسلسلية، ويسعى لتوليد المعلومات غير المتاحة عن المشكلة، ويتم هذا عن طريق استخدام مهارات التفكير الجانبي الذي يُعد من الأنماط المهمة في التفكير، والذي يهتم بالأفكار والمدركات والمفاهيم والمتغيرات، ويعتمد على استخدام

الأساليب التي لا تعتمد على المنطق بشكل محدد وثابت، وقد سمّاه كذلك ليميزه عن نوع آخر من التفكير وهو التفكير العمودي أو الرأسي الذي يعتمد بالأساس على السياق المنطقي بين المقدمات والنتائج، وهو نوع التفكير الشائع بين الطلاب، ويُعنى باستخدام الأدوات المقصودة المعتمدة على التدريب والإحاطة بجوانب المشكلة (أبو جادو، ٢٠١٠).

ويستند الإبداع الجاد فلسفيًا على فكرة الإدراك الكلي في نظرية الجشطلت، من حيث تنظيم الموقف بهدف إدراك العلاقات القائمة بين أجزائه على نحوٍ يوضّح المعنى بشكل مباشر وليس بصورة متدرجة، وأن الفرد أثناء تفكيره في حل مشكلة يجب أن يعتمد على النظرة الكلية عن طريق الاهتمام بحصر المجال الكلي للمشكلة، وترى هذه النظرية أن الإبداع هو إعادة دمج المعارف والأفكار، واعتماد تفسير العملية الإبداعية على مفهوم الانغلاق (closure) الذي يحاول فيه الفرد إكمال الصورة الناقصة أو غلق المدركات المفتوحة، واستبصار كامل التكوين (أبو جادو، ٢٠٢٠).

وتظهر أهمية الإبداع الجاد كما أشار إليها نوفل (٢٠١٤) في كونه يدعم عمليات التفكير لدى الطالب، فهو يخلق نوعاً من التناغم بين نصفي الدماغ الايمن والأيسر، وبالتالي التجديد في عملية التفكير، والبعد عن الروتين والنمطية، فالمتعارف عليه استخدام أحد نمطي الدماغ دون الأخر.

ويُعد الإبداع الجاد أحد نماذج التفكير الحديثة التي تقوم بالبحث عن حلول للمشكلات بإتباع أساليب غير تقليدية أو غير منطقية، وهو يسير وفق خطوات تسلسلية ومحددة عند وجود حاجة إلى البحث عن بدائل جديدة وغير تقليدية، فالإبداع الجاد يضع في مقدمة أهدافه السعي نحو تغيير الإطار الفكري الثابت في عقل الطالب، وإعادة بنائه بأسلوب جديد، حيث إنه يعمل على إعادة بناء الأفكار القديمة، إضافة إلى ذلك يسعى لتحفيز الطالب على استخدام أدواته واستراتيجياته لتوليد الأفكار الجديدة وتجنب الطرق التقليدية (بهنساوي، ٢٠٢٠).

كما يسهم الإبداع الجاد بكونه نمط من أنماط التفكير في توجه الطالب نحو النظر إلى الأشياء من كافة الاتجاهات، و أيضًا يحفزه إلى الابتعاد عن التفكير بصورة عمودية، وعن طريقه يبتكر الطالب أكبر عدد ممكن من الأفكار والبدائل والحلول عبر رؤية المشكلة من عدة زوايا، فالإبداع الجاد يقوم بالتركيز على و اقع الأمر وليس الأمر الو اقع (السروجي، ٢٠١٩).

ويهتم الإبداع الجاد بإكساب الطالب القدرة على ممارسة التفكير بصورة أكثر ديناميكية، و إنتاج أفكار جديدة، ويركز على كيفية تفكيره، واستقباله للمعلومات ومعالجتها وتنظيمها وتوظيفها، واعتماده على تفكير مرن قائم على مستوى التفاعل الاجتماعي الذي يسهم في زيادة الخبرة، وظهور أفكار جديدة، و اكتساب بدائل وخبرات أكثر، وهذا من سمات التفكير الجانبي (بحيري؛ عبد الفتاح، ٢٠١٥).

لذلك يعتبر التفكير الجانبي رؤية جديدة للإبداع، ويعتمد بشكل كبير على التنوع في استراتيجيات التدريس، وهذا التنوع ينمي ملكة الإبداع، وبالتالي تنمية مهارات التفكير الجانبي، كمهارات توليد المفاهيم، وتقديم البدائل، وإدراك العلاقات، و انتاج الأفكار (خلف الله؛ نصر، ٢٠٢٠).

ويهدف التفكير الجانبي إلى تغيير المفاهيم والأفكار لدى الطلاب من أجل توليد مفاهيم و أفكار جديدة تتسم بالإبداع وقابلة للتطبيق في مختلف المجالات والأعمال التي تكون بحاجة إلى تفكير يبتعد عن النمطية في توليد الأفكار (ذيب، ٢٠١٢).

وقد حظي التفكير الجانبي باهتمام العديد من الباحثين في علم النفس والتربية، ومن أبرز هؤلاء العلماء دي بونو الذي ركز اهتمامه على التفكير الجانبي، حيث يرى أن التفكير الجانبي عبارة عن نوع من أنواع التفكير الشاملة التي تُعنى بالبحث عن حلول لأحداث غريبة ليس من الممكن أن يتم معالجتها عبر الأفكار النمطية والروتينية، الأمر الذي جعل من التفكير الجانبي على النقيض تمامًا عن التفكير النمطي، كما يرى ستوسفير أن هذا النمط من التفكير يعد طريقة في التفكير تقوم على تنظيم المفاهيم والإدراكات بأساليب تختلف عن الأساليب المعتادة للتفكير (السلمي، ٢٠٢٠).

وقد سمي التفكير الجانبي بالجانبي لكون الفرد يسير على كلا الجانبين، بهدف اختبار وتجربة عدة مفاهيم والتطرق إلى وجهات نظر عدة كمدخل للوصول إلى الأفكار الجديدة، وبالإمكان أن يستخدم الفرد أساليب متنوعة تشمل على طرق مختلفة للإثارة، تبتعد عن التقيد بالتفكير العادي (مسلم، ٢٠١٥)، كما ترى القزويني (٢٠١٨) أن سبب تسميته بالجانبي يعود إلى أن دي بونو أراد أن يميزه عن نمط أخر من التفكير اسمه التفكير العمودي الذي يرتكز على المنطق أو ما على ما يألفه الفرد، على عكس مهارات التفكير الجانبي التي تسعى للنظر إلى عدة جوانب مختلفة للمشكلة أو الحدث.

ومن هنا تتضح العلاقة الارتباطية بين كل من مهارات التفكير الجانبي والإبداع الجاد حيث إن كل منهما يهدف إلى خروج الفرد عن التفكير المألوف، بحيث يلجأ الفرد إلى أساليب وطرق جديدة من أجل التوصل إلى حلول، كما أن كل من مهارات التفكير الجانبي والإبداع الجاد تعتمد على نفس الاستراتيجيات في التوصل إلى الحلول والأفكار غير المألوفة والمتمثلة بالتركيز والبدائل والتحدي والحصر، إضافة إلى أن كلاهما لديه نفس المصادر لتوليد الأفكار والحلول غير المألوفة والمتمثلة بكل من البراءة أو السذاجة، والخبرة، والدافعية العقلية والأسلوب والتحرر من القيود، جميعها تعد مصادر لمهارات التفكير الجانبي والإبداع الجاد، فالبراءة تعد مصدرًا لإبداع الطالب، والخبرة تفتح المجال أمامه للتعليم والتعلم والنجاح، والدافعية العقلية تحفزه على النظر إلى البدائل بشكل أكبر، والأسلوب تعبر عن طريقة سلوك الطالب في التفكير حول الحدث أو الموقف، وأخيرًا التحرر تعبر عن تحرره من عوامل الخوف والإحباط.

كما تتضح العلاقة بين تنمية مهارات التفكير الجانبي وتعليم العلوم؛ في كون التفكير الجانبي يركز على الأفكار والمفاهيم الجديدة، والأفكار الجديدة تعد بمثابة أداة لإحداث التغيير والتطوير في كافة المجالات والجوانب سواء العلوم، أو السياسة، أو الفنون، أو تحقيق السعادة الشخصية للفرد، فضلًا عن أن التفكير الجانبي يهتم بالتحرر والتخلص من القيود المرتبطة بالمفاهيم والأفكار التقليدية والقديمة، الأمر الذي يسهم في إحداث تغييرات في اتجاهات وميول الأفراد وفي سلوكياتهم وطرق تعاملهم مع الأحداث والمواقف، حيث يدفع الفرد نحو النظر على الأشياء والأمور بطرق وأساليب تختلف عن الأساليب التي كان يتبعها سابقًا، وهو ما بدوره يسهم بتحفيز الفرد على توليد و إيجاد أفكار جديدة (دي بونو، ٢٠٢١).

وبالتالي تأتي أهمية تنمية مهارات التفكير الجانبي بالعلوم من كونه يحقق أهدافها المتنوعة، حيث أشار الكبيسي (٢٠١٣) إلى أن التفكير الجانبي يعد طريقة مبدعة تخيلية في حل المشاكل تؤدي إلى تغير تصورات الفرد ومفاهيمه عن مشكلة ما، كما يسهم في البحث لحل المشاكل بأساليب غير تقليدية أو غير منطقية بشكل واضح، فهو يعد من أنماط التفكير الذي يعتمد على ابتكار أكبر عدد ممكن من الحلول والبدائل ويمكن النظر من خلاله على أكثر من جهة في المشكلة أو الموقف والقفز بخطوات حل المشكلة.

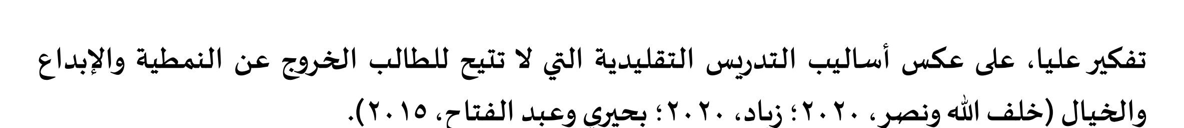
وقد تناولت بعض الدراسات السابقة متغيري الابداع الجاد والتفكير الجانبي في تدريس المواد العلمية ومنها: دراسة ميساء حمزة (٢٠١٨) التي هدفت إلى الكشف عن فاعلية وحدة مقترحة قائمة على نظرية الإبداع الجاد في تنمية التفكير الجانبي والأداء التدريسي لدى طلاب شعبة الفلسفة بكلية التربية بجامعة بنها بمصر، وقد استخدمت الباحثة المنهج الشبه تجريبي، و تكونت عينة الدراسة من (٣٥) طالباً من طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية، واستخدمت الباحثة اختبار لقياس مهارات التفكير الجانبي وكذلك بطاقة ملاحظة الأداء، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار التفكير الجانبي لصالح التطبيق البعدي، وفروق بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي في بطاقة ملاحظة الأداء لصالح التطبيق البعدي، وبالتالي فاعلية الوحدة المقترحة القائمة على نظرية الابداع الجاد في تنمية مهارات التفكير الجانبي والأداء لدى طلاب شعبة الفلسفة.

كما هدفت دراسة عفانة والناقة وعبد المنعم (٢٠٢١) لتقصي فاعلية برنامج تعليمي مُقترح قائم على نظرية دي بونو لتنمية مهارات التفكير الجانبي والحل الإبداعي للمشكلات لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بغزة، وقد استخدمت الدراسة المنهج الشبه تجريبي، وتم اختيار عينة تتكون من (٨٠) طالبةً من طالبات الصف الثامن وقد أُختيرت هذه العينة بطريقة قصدية، والمكونة من شعبتين؛ إحداهما تمثل المجموعة التجريبية، والأخرى تمثل المجموعة الضابطة، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللو اتي درسن بالبرنامج التعليمي المقترح ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللو اتي درسن بالطريقة العادية على الاختبار البعدي للتفكير الجانبي لصالح طالبات المجموعة التجريبية, وحقَّق البرنامج التعليمي المقترح فاعلية كبيرة، حيث بلغ معدل الكسب لبلاك للاختبار(١,٢٥).

في ضوء ما سبق ونظرًا لأهمية مهارات التفكير الجانبي؛ ولقلة البحوث والدراسات السابقة التي تناولت الإبداع الجاد لتدريس العلوم في المرحلة المتوسطة، فإن البحث الحالي سعى لتعرُّف أثر استراتيجية مقترحة قائمة على الإبداع الجاد لتدريس العلوم في تنمية مهارات التفكير الجانبي لدى طلاب الصف الأول المتوسط.

مشكلة البحث:

يشير الأدب التربوي لضرورة تنوع الأساليب التدريسية والتي تركز على تحفيز مهارات التفكير، والابتعاد عن نمطية التدريس القائمة على التلقين والحفظ، خصوصًا تدريس المواد العلمية والتي تحتاج إلى مهارات

تفكير عليا، على عكس أساليب التدريس التقليدية التي لا تتيح للطالب الخروج عن النمطية والإبداع والخيال (خلف الله ونصر، ٢٠٢٠؛ زياد، ٢٠٢٠؛ بحيري وعبد الفتاح، ٢٠١٥).

وتشير نتائج دراسة كل من (الأكرع، ٢٠١٧؛ Raed, 2014) إلى أن أساليب التدريس التقليدية تحول دون اكتساب المعرفة، والقدرة على اختيار البدائل المناسبة لحل المشكلات، مما يجعل الطالب أقل ثقة بنفسه، و أقل وعيًا بطريقة تفكيره، وغير قادر على تحمل المسؤولية، وأضعف من قدرته على التعلم المنظم، وهذه النتاجات لا يعود سببها إلى ضعف في مستوى الذكاء أو النقص في الجهد المبذول؛ إنما هو عائد لعدم تزويده بالمهارات اللازمة، والاقتصار على الطرق التقليدية في التعليم.

وفي ضوء و اقع تدريس العلوم في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، الذي أشارت إليه نتائج بعض الدراسات والبحوث السابقة، تبيّن أن الطرق التقليدية هي السائدة في الموقف التعليميّ، والطالب ذو دورٍ سلبيٍ وغير فعّال، مما أدى إلى تدني مهارات التفكير لدى الطلاب (القحطاني، ٢٠١٩؛ آل كاسي والقحطاني، ٢٠١٨؛ صالح، ٢٠١٧).

و أكد مؤتمر التفكير النقدي والإبداعي (٢٠٢٠) بجامعة جنوب فلوريدا، على دور معلمي العلوم في تحفيز الطاقات الإبداعية، وضرورة استخدامهم لاستراتيجيات تدريس حديثة تعتمد على التدريس الإبداعي وأوصى الدول المتأخرة في ترتيب الاختبارات الدولية بتنمية مهارات التفكير الجانبي لدى الطلاب، وذلك لوجود قصور لديهم في امتلاك هذه المهارات (Symulevich, 2020)، ويتفق ذلك مع ما أوصت به دراستي (الحربي، ٢٠١٧؛ الحربي،٢٠١٩) بضرورة استخدام مداخل واستراتيجيات تدريسية لتدريس العلوم بالمرحلة المتوسطة تتمركز حول الطالب لإثارة تفكيره، وتحفيزه على التأمل في المعرفة والاستفادة منها في معالجة المو اقف التي تعترضه وتسهم في تحسين التفكير وحل المشكلات والاستنتاج والإبداع لديه، وأهمية توجيه الطلاب للتفكير بشكل جانبي أو بطرق غير مألوفة، ومساعدتهم لامتلاك المهارات التي تمكنهم من ذلك.

وقد أشار اليوسف (٢٠١٩) لوجود تدني في مهارات التفكير الجانبي لدى الطلاب في المرحلة المتوسطة، وأنهم يفضلون استخدام نمط التفكير المنطقي الذي يعتمد على خطوات منطقية للحل عوضًا عن استخدام نمط التفكير الجانبي، حيث إنهم يلجؤون لتقليد زملائهم في تنفيذ المهام والأنشطة المطلوبة منهم، بالإضافة إلى عدم وجود مناهج تهتم بشكل أساسي بهذا النمط من التفكير.

وللتأكد من مستوى مهارات التفكير الجانبي لدى طلاب الصف الأول المتوسط في مادة العلوم أجرى الباحثان دراسة استطلاعية، وأعد اختبار مهارات التفكير الجانبي في وحدة "سطح الأرض المتغير" من كتاب العلوم للصف الأول المتوسط مكون من (٢٠) سؤال، طبقه على عينة استطلاعية مكونة من (٣٣) طالبًا من طلاب الصف الأول المتوسط بمدرسة حسن آل الشيخ بإدارة التعليم بمنطقة عسير في الفصل الدراسي الثاني للعام ١٤٤١-١٤٤٢هـ، بعد التأكد من أنهم درسوا هذه الوحدة مسبقًا، ويوضح الجدول (١) نتائج الدراسة الاستطلاعية في اختبار مهارات التفكير الجانبي.



جدول (١): نتائج الدراسة الاستطلاعية في اختبار مهارات التفكير الجانبي

الدرجة الكلية	عدد الطلاب	مستوى مهارات التفكير الجانبي					
		٠ ≤ منخفض <٧		٧ ≤ متوسط ≤ ١٤		١٤< مرتفع ≤ ٢٠	
		العدد	%	العدد	%	العدد	%
٢٠	٣٣	١٨	٥٥	٩	٢٧	٢	٦

ويتضح من الجدول (١) وجود تدنٍ في مستوى مهارات التفكير الجانبي لدى طلاب الصف الأول المتوسط، إذ بلغت نسبة الطلاب الذين حصلوا على مستوى منخفض (٥٥٪) بينما لم يحصل على مستوى مرتفع إلا طالبين بنسبة (٦٪).

فمما سبق؛ يمكن تحديد مشكلة البحث الحالي، في تدني مهارات التفكير الجانبي لدى طلاب الصف الأول المتوسط، ونظرًا لما أشارت إليه نتائج بعض البحوث والدراسات السابقة من فعالية التدريس القائم على الإبداع الجاد في عدد من المتغيرات مثل دراسة (أبو العلا، ٢٠١٩؛ الثقفي والكشكي، ٢٠١٩؛ الأكرع، ٢٠١٧) فإن البحث الحالي سعى إلى بناء وتعرّف أثر استراتيجية مقترحة قائمة على الإبداع الجاد لتدريس العلوم في تنمية مهارات التفكير الجانبي لدى طلاب الصف الاول المتوسط.

سؤالا البحث:

سعى البحث الحالي للإجابة عن السؤالين التاليين:

١. ما الاستراتيجية المقترحة القائمة على الإبداع الجاد لتدريس العلوم في المرحلة المتوسطة؟
٢. ما أثر الاستراتيجية المقترحة القائمة على الإبداع الجاد لتدريس العلوم في تنمية مهارات التفكير الجانبي لدى طلاب الصف الأول المتوسط؟

هدفا البحث:

هدف البحث الحالي إلى:

١. إعداد استراتيجية مقترحة قائمة على الإبداع الجاد لتدريس العلوم في المرحلة المتوسطة.
٢. تعرّف أثر الاستراتيجية المقترحة القائمة على الإبداع الجاد لتدريس العلوم في تنمية مهارات التفكير الجانبي لدى طلاب الصف الأول المتوسط.

أهمية البحث:

١. تزويد معلمي ومشرفي العلوم باستراتيجية مقترحة لتدريس العلوم بالمرحلة المتوسطة قائمة على الإبداع الجاد، يمكن استخدامها من خلال مجموعة محددة من الإجراءات.
٢. يقدم البحث دليلًا لمعلمي العلوم يوضح كيفية التدريس باستخدام الاستراتيجية المقترحة القائمة على الإبداع الجاد، يمكن أن يسترشد به معلمي العلوم في تدريس الوحدة المختارة، وفي تخطيط وتنفيذ دروس أخرى من وحدات مختلفة بالمرحلة المتوسطة.

٣. تزويد معلمي العلوم والباحثين في مجال المناهج وطرق التدريس باختبار مهارات التفكير الجانبي قد يفيد في تقييم هذه المهارات أو يساعد في بناء اختبار مماثل.

٤. قد تُسهِم نتائج هذا البحث في تطوير استراتيجيات تدريس العلوم بالمرحلة المتوسطة.

مصطلحات البحث:

الإبداع الجاد (Creativity Serious):

عرف دي بونو (De bono, 1999) أنه: "مجموعة تكتيكات أو طرق خاصة توضع موضع التنفيذ للحصول على أفكار ومفاهيم جديدة، عن طريق استخدام أدوات واستراتيجيات لمساعدة الفرد عندما تتطلب الحاجة إلى بدائل جديدة وغير تقليدية" (p. 277)

كما عرّفه الأكرع (٢٠١٧) أنه: "توسع الفرد في البحث عن أفكار منفردة للحل، والقدرة على توليد عدد كبير من الأفكار المبدعة والغير مألوفة سابقا" (ص. ١٧).

وتُعرّف الاستراتيجية المقترحة القائمة على الإبداع الجاد إجرائيًا أنها: إجراءات تدريسية تتكون من مجموعة من المراحل والخطوات، يتبعها معلم العلوم بالاعتماد على الإبداع الجاد وتحفيز الطاقات الإبداعية، لتنمية مهارات التفكير الجانبي لدى طلاب الصف الأول المتوسط أثناء تدريس وحدة "سطح الأرض المتغير".

التفكير الجانبي (Lateral Thinking):

عرّفه الكبيسي (٢٠١٣) أنه: "نمط من أنماط التفكير يعتمد على ابتكار أكبر عدد من الحلول والبدائل لمشكلة أو موقف من المواقف الحياتية، ويتميز بالبحث والانطلاق بحرية في اتجاهات متعددة، ويركز على توليد الطرق الجديدة لرؤية الأشياء (ص. ٦٢).

كما عرّفه رومي ويني (Romy & Yeni, 2020) أنه: "أحد أنماط التفكير الذي يهتم بإيجاد الحلول للمشكلات من خلال توظيف أساليب غير تقليدية والانتقال باتجاه جانبي من فكرة لأخرى" (p. 1).

وتعرف مهارات التفكير الجانبي إجرائيًا أنها: مجموعة من الأنشطة الذهنية التي يقوم بها الطالب، والتي تمكنه من التعامل مع المواقف التعليمية والحياتية بطريقة إبداعية وغير تقليدية، عن طريق توليد المفاهيم، وتقديم البدائل، وإدراك العلاقات، و انتاج الأفكار، ويعبَّر عنها بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب في اختبار مهارات التفكير الجانبي المعد لذلك.

حدود البحث:

١. تدريس وحدة "سطح الأرض المتغير" من كتاب العلوم للصف الأول المتوسط، باستخدام استراتيجية مقترحة قائمة على الإبداع الجاد مكونة من المراحل التالي: التهيئة الإبداعية، القيادة الإبداعية، توليد الأفكار الإبداعية، تقبل وحصد الأفكار الإبداعية، التقييم الذات، التقويم النهائي (تقويم فردي).

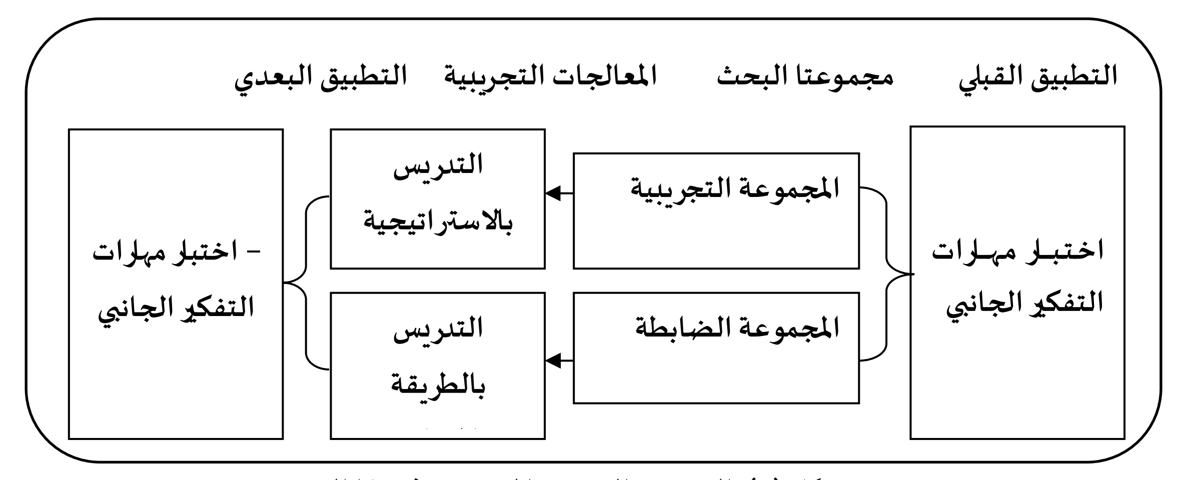
٢. قياس مهارات التفكير الجانبي لدى الطلاب في الجوانب التالية: (توليد المفاهيم، تقديم البدائل، إدراك العلاقات، و انتاج الأفكار).

٣. عينة عشوائية من طلاب الصف الأول المتوسط بمدرستين من مدارس إدارة عسير التعليمية.

٤. الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٤٢/١٤٤٣هـ

منهج البحث:

استخدام البحث الحالي المنهج الوصفي لبناء الاستراتيجية المقترحة القائمة على الإبداع الجاد، ولتحليل وحدة "سطح الأرض المتغير"، كما تم استخدام المنهج التجريبي بالتصميم الشبه تجريبي ذو المجموعتين الضابطة والتجريبية (قبلي-بعدي) لتعرّف أثر هذه الاستراتيجية في تنمية مهارات التفكير الجانبي، واستخدم الباحثان أحد تصميمات المنهج الشبه تجريبي ذو القياس القبلي والبعدي لمجموعتين؛ إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية، وطبق الاختبار عليهما قبليًا وبعديًا. ويوضح الشكل (١) التصميم التجريبي المستخدم في هذا البحث.



شكل (١): التصميم التجريبي المستخدم في هذا البحث

مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث الحالي من جميع طلاب الصف الأول المتوسط التابعين لإدارة التعليم بمنطقة عسير، للفصل الدراسي الثاني من العام ١٤٤٢/١٤٤٣هـ، والبالغ عددهم ٩٩٦٨ طالبًا تقريبًا. (الإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير، ٢٠٢٠)

عينة البحث:

تم اختيار عينة البحث بالطريقة العشوائية البسيطة من المدارس المتوسطة التابعة لإدارة التعليم بمنطقة عسير، ووقع الاختيار على متوسطتي مكة المكرمة والرضوان، والتي تضمنت كل منهما على فصل واحد للصف الأول المتوسط، والجدول (٢) يوضح توزيع العينة على المجموعتين التجريبية والضابطة وعدد الأفراد.

جدول (٢): توزيع عينة البحث على المجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	المدرسة	عدد الطلاب
التجريبية	متوسطة مكة المكرمة	٣٢
الضابطة	متوسطة الرضوان	٣٤

المجموع	٦٦

وللتحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى مهارات التفكير الجانبي، تم تطبيق اختبار مهارات التفكير الجانبي قبليًا على جميع أفراد العينة، وتم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت)، والجدول (٣) يوضح النتائج في هذا الصدد.

جدول (٣): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) ودلالتها الإحصائية لدرجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي للاختبار مهارات التفكير الجانبي في وحدة "سطح الأرض المتغير"

المهارة	المجموعة التجريبية (ن= ٣٢)		المجموعة الضابطة (ن= ٣٤)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
توليد المفاهيم	١٢,٥٣	١,٣٤	١٢,٥٦	١,٤٠	٠,٠٨	٠,٦٧
تقديم البدائل	١١,٩١	١,٧٩	١١,٨٢	١,٩٦	٠,١٨	٠,٥٠
إدراك العلاقات	١٥,٤٧	٢,١٦	١٤,٩٤	٢,٤٥	٠,٩٣	٠,٢٤
انتاج الأفكار	١,٧٢	١,٣٣	١,٣٢	١,٠٧	١,٣٤	٠,١٠
الاختبار ككل	٤١,٦٣	٤,٠٠	٤٠,٦٥	٣,٣٠	١,٠٩	٠,٤٠

يتضح من الجدول (٣) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات التفكير الجانبي، مما يؤكد تكافؤ المجموعتين في هذا المتغير قبل بدء التجربة.

مواد البحث

تضمن البحث المادتين التاليتين:

١. الاستراتيجية المقترحة القائمة على الإبداع الجاد.
٢. دليل المعلم للتدريس وفق استراتيجية مقترحة قائمة على الإبداع الجاد لوحدة "سطح الأرض المتغير" من كتاب العلوم للصف الأول المتوسط.
٣. كراسة الأنشطة للطالب في وحدة "سطح الأرض المتغير" من كتاب العلوم للصف الأول المتوسط الفصل الدراسي الأول. تم إعدادها وفقًا لما يلي:

أولًا: الاستراتيجية المقترحة القائمة على الإبداع الجاد، تم اقتراح الاستراتيجية باتباع الخطوات التالية:

١. تحديد الهدف من الاستراتيجية المقترحة: هدفت الاستراتيجية المقترحة القائمة على الإبداع الجاد لتنمية مهارات التفكير الجانبي في تدريس العلوم لدى طلاب الصف الأول المتوسط.

٢. مصادر اقتراح الاستراتيجية القائمة على الإبداع الجاد: تم اقتراح الاستراتيجية بالاطلاع على المراجع العربية والأجنبية التي تناولت تطبيق الإبداع الجاد، وذلك لتعرف آلية تطبيقه في تدريس العلوم ومنها دراسة كل من (عفانة وآخرون، ٢٠٢١؛ الجبوري، ٢٠١٤؛ المالكي، ٢٠١٣؛ عبده، ٢٠١٠).

٣. مراحل الاستراتيجية المقترحة: تضمنت الاستراتيجية المقترحة القائمة على الإبداع الجاد المراحل التالية:

المرحلة الأولى: **التهيئة الإبداعية**: يتم فيها تهيئة عقل الطالب وتحفيزه نحو الإبداع وتتضمن ما يلي:

- عرض الموضوع والإحساس بالمشكلة: يتم فيها عرض الموضوع أو المشكلة التي تحتاج إلى حل ومعالجة إبداعية، إما من خلال نص يعرض المشكلة أو استخدام فيديو وثائقي يعرض جوانب تتعلق بالموضوع، وفقًا لذلك يقوم الطلاب بالتركيز على المعلومات التي عرضها المعلم، لتحديد أهم الجوانب المتعلقة بالموضوع أو المشكلة.
- بلورة الأفكار وفرض الفروض: يقوم الطلاب بلورة الأفكار وفرض الفروض من خلال وضع عنوان وهدف مناسب للمشكلة أو الموضوع المطروح، ومن ثم يصيغوا فروض يسعون إلى التحقق من صحتها لمعالجة المشكلة أو الموضوع المطروح، من خلال ما يمتلكونه من خبرات ومعارف وقدرات عقلية في التفكير.
- توليد المفاهيم: يقوم الطلاب بتوليد المفاهيم من خلال استرجاع ما لديهم من خبرات ومعارف حول المفاهيم السابقة، المرتبطة بالمشكلة والموضوع المطروح.

المرحلة الثانية: **القيادة الإبداعية**: يتم في هذه المرحلة تخطيط وإدارة وتوجيه الأفكار الإبداعية، ويكون ذلك من خلال ما يلي:

- التخطيط الإبداعي: حيث تتم من خلال وضع خطة محددة لطريقة معالجة الموضوع تتضمن الأهداف التي يجب تحقيقها، والاستراتيجيات التي سيتم اتباعها، والوقت الزمني المخصص لتحقيق كل هدف، والأدوات والمصادر التعليمية التي سيتم الاعتماد عليها في جمع المعلومات وتوليد الأفكار.
- جمع المعلومات والإدارة الإبداعية للأفكار: يتم تنفيذ الخطة التي وضعوها، وذلك بتقسيم الأدوار الطلاب، في جمع المعلومات اللازمة لتحقيق الأهداف التي تم وضعها في الخطة وفق الاستراتيجيات والوسائل والمصادر التعليمية والوقت المحدد، ومن ثم يتم تنظيم وتحليل المعلومات التي تم جمعها، لاستخلاص المعلومات المهمة التي تفيد في معالجة المشكلة أو الموضوع المطروح.

المرحلة الثالثة: توليد الأفكار الإبداعية: يقوم الطلاب في هذه المرحلة بالتفكير بأكبر عدد من الأفكار غير المألوفة لمعالجة الموضوع أو المشكلة أو الموضوع المطروح، ومناقشتها فيما بعد ضمن المجموعة الواحدة للوصول إلى أكبر عدد من الأفكار غير المألوفة بالاتفاق ضمن طلاب المجموعة.

المرحلة الرابعة: تحدي الأفكار: تقوم كل مجموعة من المجموعات بعرض الأفكار التي تم التوصل إليها من خلال العمل داخل المجموعات، ويتم مناقشة هذه الأفكار وفقًا لفاعليتها لمعالجة الموضوع او المشكلة المطروحة مناقشة جماعية يديرها المعلم، وفقًا لذلك يتم اختيار أفضل هذه الأفكار لمعالجة المشكلة، وتقديم التعزيز الإيجابي للمجموعات التي قدمت أفضل الأفكار الإبداعية.

المرحلة الخامسة: تقبل وحصد الأفكار الإبداعية: يتم في هذه المرحلة التحقق من صحة الفروض التي تم فرضها سابقًا من خلال الأفكار الإبداعية المختارة كحلول للمشكلة المعروضة، وفقًا لذلك يتم وضع ملخص عن الحلول المقدمة وفقًا لما تم استنتاجه، للتوصل إلى القائمة النهاية من الأفكار الإبداعية المناسبة لمعالجة الموضوع أو المشكلة المطروحة.

المرحلة السادسة: التقييم الذاتي: يتم في هذه المرحلة تقييم كل طالب لأدائه ونشاطه وتفاعله وتقديمه للأفكار الإبداعية وذلك بمقارنة ذلك مع أداء زملائه في كل مرحلة.

المرحلة السابعة: التقويم النهائي (تقويم فردي): يتم في هذه المرحلة عرض بعض المفاهيم المرتبطة بموضوع الدرس ويطلب من الطلاب بإيجاد علاقات غير مألوفة بين هذه المفاهيم وموضوع الذي تم معالجته.

١. التحقق من صدق الاستراتيجية المقترحة: تم عرض الاستراتيجية المقترحة في صورتها الأولية على تم عرضها على مجموعة من المحكمين المختصين في المناهج وطرق تدريس العلوم، لإبداء ملاحظاتهم حول مراحلها والإجراءات التدريسية المقترحة فيها، وتم اقتراح إضافة جدول يوضح دور كل من المعلم والطالب بشكل مفصل في كل مرحلة، وتوضيح الفرق بين التقويم في المرحلة السادسة والسابعة من مراحل الاستراتيجية، وعمل بعض التعديلات اللغوية والعلمية لما تضمنته الاستراتيجية من محتوى وإجراءات ومراحل، لتكون الاستراتيجية المقترحة بصورتها النهائية مناسبة لتطبيقها في إعداد دليل المعلم وكراسة النشاط في وحدة "سطح الأرض المتغير" وفقًا لإجراءات هذه الاستراتيجية.

ثانياً: دليل المعلم للتدريس وفق استراتيجية مقترحة قائمة على الإبداع الجاد لوحدة "سطح الأرض المتغير" من كتاب العلوم للصف الأول المتوسط، تم إعداده وفقاً لما يلي:

١. اختيار المحتوى التعليمي: تم اختيار وحدة "سطح الأرض المتغير" من كتاب العلوم للصف الأول المتوسط، لما تضمنته من كثافة في المعلومات المتعلقة ببعضها، ووجود تشابه بين مفاهيمها وحقائقها وتعميماتها والتي تشكل صعوبة في استيعابها والخلط بينها، مثل أنواع حركة الصفائح وعوامل التعرية والتجوية و أنواع الصخور وطريقة تشكلها، ولذلك من المهم تغيير طريقة تدريسها لجعل الطالب يستكشف هذه المعلومات بنفسه ويدرك العلاقة بينها ويولد المفاهيم المتعلقة بها ويقترح حلول والبدائل والأفكار

الإبداعية لحل المشكلات العملية المتعلقة بها، من خلال تنفيذه عدة إجراءات منظمة تبدأ بعرض المشكلات والتخطيط الإبداعي لحلها باختيار استراتيجيات مناسبة لتحقيق ذلك وجمع المعلومات حولها وتوظيفها لتوليد الأفكاروتقديم أفضل الحلول الممكنة لها.

- تحليل محتوى وحدة "سطح الأرض المتغير": تم تحليل محتواها وفقًا للخطوات الآتية:
- تحديد الهدف من التحليل: تحديد المفاهيم والحقائق والتعميمات العلمية الواردة في وحدة "سطح الأرض المتغير" لتحديد آلية طرحها وتوظيفها بشكل يتلاءم مع مراحل الاستراتيجية المقترحة القائمة على الإبداع الجاد ومع ما يهدف البحث إلى تحقيقه بتنمية مهارات التفكير الجانبي.
- تحديد وحدة التحليل: تتمثل وحدة التحليل بكل فكرة في سياق الفقرات المتضمنة بكل درس بما تحتويه على حقائق أو مفاهيم أو تعميمات علمية.
- تحديد فئات التحليل: تشمل فئات التحليل كل من المفاهيم والحقائق والتعميمات العلمية.
- التحقق من الصدق الظاهري للتحليل: بعد إعداد قائمة المفاهيم والحقائق والتعميمات العلمية، تم عرضها على مجموعة من المحكمين المختصين في المناهج وطرق تدريس العلوم لإبداء ملاحظاتهم حول صحة ما تضمنته القائمة، وصحة تصنيف محتوى الوحدة إلى مفاهيم أو حقائق أو تعميمات، وصحة الدلالة اللفظية للمفاهيم العلمية الواردة في الوحدة، وبناءً على ملاحظاتهم تم إجراء التعديلات اللازمة، حيث تم تعديل صياغة بعض الفقرات لتتناسب مع فئة التحليل التابعة لها، وتغيير الفئة الخاصة لبعض الفقرات، وفصل بعض الفقرات المركبة التي تتضمن أكثر من حقيقة أو تعميم علمي، وبذلك تم وضع القائمة في صورتها النهائية.
- التحقق من ثبات التحليل: قام الباحثان معاً بتحليل محتوى الوحدة المعنية (للمرة الأولى)، ثم طلب من أحد معلمي العلوم للصف الأول المتوسط أن يقوم بإجراء التحليل لنفس الوحدة (للمرة الثانية)، دون الرجوع إلى التحليل السابق، وذلك للتحقق من ثبات التحليل، وقد تم حساب ثبات التحليل بتحديد نسبة الاتفاق بين التحليلين باستخدام معادلة هولستي "Holist" التالية:

$$R = \frac{2\,(C12)}{C1 + C2}$$

- R: معامل الثبات أو معامل الاتفاق.
- C12: عدد المفردات التي يتفق عليها المحللين.
- C1+ C2: عدد المفردات التي نتجت عن التحليل الأول والثاني، والجدول (٦) نتائج حساب ثبات التحليل
- جدول (٤): نتائج حساب ثبات تحليل المحتوى لوحدة "سطح الأرض المتغير" من كتاب العلوم الصف الأول المتوسط

عناصر تحليل المحتوى	التحليل الأول	التحليل الثاني	نقاط الاتفاق	معامل الثبات
المفاهيم	٣١	٢٩	٢٩	٠,٩٧

عناصر تحليل المحتوى	التحليل الأول	التحليل الثاني	نقاط الاتفاق	معامل الثبات
الحقائق	٥٣	٦٠	٥٣	٠,٩٤
التعميمات	٧٧	٦١	٦١	٠,٨٨
العناصر ككل	١٦١	١٥٠	١٤٣	٠,٩٢

ويتضح من الجدول ٤ أن معاملات الثبات لعناصر التحليل المختلفة تدل على أن التحليل الذي قام به الباحثان يتميز بمعامل ثبات مقبول، سواء لكل عنصر على حدة أو للعناصر ككل؛ حيث يعد معامل الثبات مقبولًا إذا تجاوز ٠,٨٠ (دليو، ٢٠١٤).

١. إعداد دليل المعلم: تمت صياغة دليل المعلم وعرض في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المختصين في المناهج وطرق تدريس العلوم، لإبداء آرائهم حول الإجراءات المتبعة في الدليل، وسلامة صياغة الأهداف الإجرائية، وارتباطها بما تضمنته الدروس والأنشطة والمهام وأساليب التقويم المتبعة، إلى جانب اتفاق طريقة تخطيط وعرض دروس الوحدة مع الاستراتيجية المقترحة القائمة على الإبداع الجاد، والسلامة اللغوية والعلمية لصياغة ما تضمنه الدليل من محتوى علمي، وتم إجراء التعديلات التي اقترحها المحكمين، والتي كان أبرزها تعديل مدة تنفيذ بعض الأنشطة ليتناسب مع وقت الحصة، وتعديل بعض الصياغات العلمية واللغوية لمحتواه و إبراز دور كل من المعلم والطالب في كل مرحلة من مراحل الاستراتيجية المقترحة بشكل واضح ومحدد ليسهل على المعلم تنفيذ هذه الاستراتيجية في تدريس الوحدة بشكل فعال، وأصبح الدليل في صورته النهائية قابلًا للتطبيق على عينة البحث، وقد تضمن ما يلي:

- مقدمة تعريفية للمعلم بالهدف من تصميم الدليل.
- نبذة عن الاستراتيجية القائمة على الإبداع الجاد، تضمنت: مفهومها، مراحلها، دور كل من المعلم والطالب في الاستراتيجية القائمة على الإبداع الجاد.
- نبذة عن مهارات التفكير الجانبي.
- الأهداف العامة لتدريس وحدة "سطح الأرض المتغير".
- الجدول الزمني لتدريس وحدة "سطح الأرض المتغير".
- تخطيط دروس وحدة "سطح الأرض المتغير" وفقًا للاستراتيجية المقترحة القائمة على الإبداع الجاد، تضمنت (الأهداف الإجرائية- الوسائل التعليمية- إجراءات التدريس وفق الاستراتيجية المقترحة القائمة على الإبداع الجاد).

ثالثاً: **كراسة الأنشطة للطالب في وحدة "سطح الأرض المتغير" من كتاب العلوم للصف الأول المتوسط**:

تم إعداد كراسة الأنشطة للطالب بالاعتماد على ما تضمنه الدليل من مهام وإجراءات وفقًا للاستراتيجية المقترحة القائمة على الإبداع الجاد، وتم عرضها في صورتها الأولية على نفس محكمي دليل المعلم، لإبداء ملاحظاتهم حول وضوح التوجيهات، ومدى مناسبة صياغة المحتوى مع الاستراتيجية المقترحة القائمة على الإبداع الجاد، إلى جانب مدى مناسبة المهام التي تضمنتها لاستثارة التفكير الجانبي

لدى الطلاب، وقد تم إجراء التعديلات التي اقترحها المحكمون والتي ترتبط بتعديلات دليل المعلم، وأصبحت الكراسة في صورتها النهائية قابلة للتطبيق على عينة البحث. وتضمنت الكراسة ما يلي:

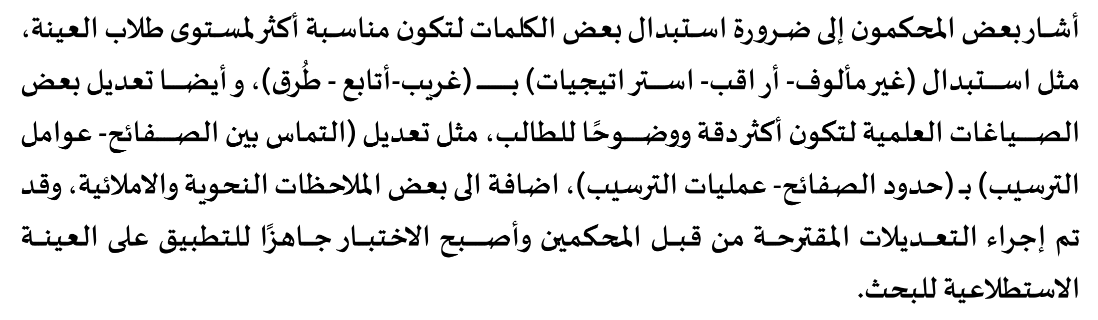
١. مقدمة لتعريف الطالب بالهدف من الكراسة.
٢. دور كل من المعلم والطالب في الاستراتيجية المقترحة القائمة على الإبداع الجاد.
٣. الأهداف العامة لتدريس وحدة "سطح الأرض المتغير".
٤. وحدة "سطح الأرض المتغير" مصممة وفق مراحل الاستراتيجية المقترحة القائمة على الإبداع الجاد.

أداة البحث:

تضمن البحث الأداة التالية (من إعداد الباحثان):

١. اختبار التفكير الجانبي في وحدة "سطح الأرض المتغير" من كتاب العلوم للصف الأول المتوسط الفصل الدراسي الثاني، وتم إعداده باتباع الخطوات التالية:

- تحديد الهدف من الاختبار: هدف الاختبار إلى قياس مستوى مهارات التفكير الجانبي لدى طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في وحدة "سطح الأرض المتغير" من كتاب الصف الأول المتوسط الفصل الدراسي الثاني، للتأكد من تكافؤ المجموعتين في مستوى مهارات التفكير الجانبي قبل بدء تطبيق التجربة التدريسية للبحث، وبعد تطبيقها لتعرف أثرها على تنمية هذه المهارات.
- مصادر بناء الاختبار: تم الاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت مهارات التفكير الجانبي، ومنها (خلف الله ونصر، ٢٠٢٠؛ الشيباوي، ٢٠١٨؛ Faizah, 2017; Lamb, A. & Vallett, 2015)، وفقًا لذلك تم تحديد مهارات التفكير الجانبي التالية: توليد المفاهيم، تقديم البدائل، إدراك العلاقات، انتاج الأفكار.
- تصميم فقرات الاختبار: تم إعداد أسئلة الاختبار صياغة أولية، إذ تكون الاختبار من أربعة أجزاء كل جزء يتبع لمهارة من مهارات التفكير الجانبي، ويتضمن كل جزء (٦) أسئلة، أي أن مجموع الأسئلة في اختبار مهارات التفكير الجانبي هي (٢٤) سؤال، كل جزء مصمم حسب ما تتطلبه المهارة التي يتم قياسها من خلال هذا الجزء، وتم تحديد مفاتيح تصحيح لكل جزء من أجزاء الاختبار للاعتماد عليه في تصحيح الأسئلة المتضمنة في هذه الأجزاء باستثناء الأسئلة المتعلقة بمهارة انتاج الأفكار حيث إن هذه الأسئلة مقالية وتعتمد على ما يقدمه الطالب من أفكار في الإجابة عليها.
- صياغة تعليميات الاختبار: تم وضع تعليمات عامة في بداية الاختبار لتعريف الطالب بالهدف من الاختبار وما يتضمنه من أجزاء، ومن ثم تم تحديد تعليمات مخصصة لكل جزء من أجزاء الاختبار مع مثال توضيحي لتسهيل عملية الإجابة عن أسئلته من قبل الطلاب، وقد أخذ بالاعتبار أثناء صياغة هذه التعليميات المرحلة المعرية لطلاب الصف الأول المتوسط، ليكون قادرين على فهم واستيعاب طريقة الإجابة عن كل جزء من أجزاء الاختبار وفقًا للمهارة التي يقيسها كل جزء.
- تحديد صدق الاختبار: تم عرض الاختبار في صورته الأولية على نفس محكمي مواد البحث، وذلك لإبداء آرائهم حول وضوح التعليميات والصحة العلمية واللغوية لمفردته، ومناسبة أسئلته للمهارات التي يقيسها، وملاءمة البدائل المقترحة في كل سؤال، إلى جانب ملاءمة الاختبار لمستوى الطلاب، وقد



أشار بعض المحكمون إلى ضرورة استبدال بعض الكلمات لتكون مناسبة أكثر لمستوى طلاب العينة، مثل استبدال (غير مألوف- أر اقب- استر اتيجيات) بـــ (غريب-أتابع - طُرق)، و أيضا تعديل بعض الصياغات العلمية لتكون أكثر دقة ووضوحًا للطالب، مثل تعديل (التماس بين الصفائح- عوامل الترسيب) بـ (حدود الصفائح- عمليات الترسيب)، اضافة الى بعض الملاحظات النحوية والاملائية، وقد تم إجراء التعديلات المقترحة من قبل المحكمين وأصبح الاختبار جاهزًا للتطبيق على العينة الاستطلاعية للبحث.

- إجراء التجربة الاستطلاعية للاختبار: تم تطبيق اختبار مهارات التفكير الجانبي على عينة استطلاعية (غير العينة الأساسية للبحث) بلغت (٣٠) طالبًا من طلاب مدرسة متوسطة حسن آل الشيخ التابعة لإدارة التعليم بعسير، وذلك بهدف تحديد مما يلي:
- الزمن المناسب للاختبار: تم حساب المتوسط الحسابي لجميع الفترات الزمنية التي استغرقها الطلاب في الإجابة عن أسئلة الاختبار، وتبين أن الزمن المناسب لتطبيقه هو (٥٥) دقيقة.

(١) حساب معاملات الصعوبة للاختبار: يقصد بمعامل الصعوبة النسبة المئوية لعدد المفحوصين الذين أجابوا على الفقرة إجابة خاطئة، وقد تم حساب معاملات لاختبار مهارات التفكير الجانبي، عند كل من المهارات التالية: توليد المفاهيم، تقديم البدائل، إدراك العلاقات، وتم استثناء مهارة انتاج الأفكار لكون الأسئلة التي تقيس هذه المهارة مقالية وتعتمد على الطالب في تقديم الإجابة عنها أي لا يوجد إجابة صحيحة وإجابة خاطئة عن أسئلة هذه المهارة، وتبين أن معاملات الصعوبة تراوحت بين (٠,٤٧-٠,٧٧)، وهو ما يدل على أن الاختبار مقبول من حيث السهولة والصعوبة.

(٢) حساب معاملات التمييز للاختبار: لحساب معامل التمييز لمفردات اختبار مهارات التفكير الجانبي، تم اتباع الخطوات التالية:

أ) جمع إجابات طلاب العينة الاستطلاعية على كل سؤال ومن ثم تسجيل الدرجة النهائية لكل طالب

ب) ترتيب الطلاب تنازليًا في ضوء درجاتهم الكلية للاختبار.

ج) تحديد أعلى (٢٥٪) من الطلاب ليمثلوا الفئة التي تحتوي على أعلى الدرجات، وتحديد أدنى (٢٥٪) من الطلاب ليمثلوا الفئة التي تحتوي على أقل الدرجات مع إهمال الفئة الوسطى بينهما (٥٠٪)، وقد بلغ عدد طلاب الفئة العليا (٨) طلاب، وعدد طلاب الفئة الدنيا (٨) طلاب.

د) حساب عدد الطلاب الذين أجبوا عن كل فقرة من فقرات الاختبار إجابة صحيحة في الفئة العليا، وكذلك في الفئة الدنيا.

بعد ذلك تم استخدام المعادلة التالية لحساب معامل التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار على حدة:

معامل التمييز=

$$\frac{\text{عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة العليا - عدد الإجابات الصحيحة في مجموعة الدنيا}}{\text{عدد الطلاب في أحد المجموعتين}}$$




وقد تراوحت معاملات التمييز لأسئلة اختبار مهارات التفكير الجانبي عند كل مهارة من المهارات التالية: توليد المفاهيم، تقديم البدائل، إدراك العلاقات بين (٠,٣٨-٠,٧٥)، وحيث إن الفقرة ذات معامل تمييز بين (٠,٢٠ إلى ٠,٣٩) ذات تمييز مقبول، ومن (٠,٤٠ فأكثر) جيدة التمييز ويمكن الاحتفاظ بها (علام، ٢٠١١)، وبالتالي فإن أسئلة اختبار التفكير الجانبي لها قدرة مناسبة على التمييز.

حساب ثبات اختبار مهارات التفكير الجانبي: تم حساب ثبات الاختبار باستخدام كودر ريتشاردسون-٢١، ويوضح جدول (٧) قيم معاملات الثبات توزيع فقرات اختبار مهارات التفكير حسب مهاراته.

جدول (٥): قيم معاملات الثبات توزيع فقرات اختبار مهارات التفكير الجانبي حسب مهاراته

المهارة	أرقام الأسئلة	معامل الثبات
توليد المفاهيم	١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦	٠,٩٣
تقديم البدائل	٧، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢	٠,٨٩
إدراك العلاقات	١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨	٠,٩٠
انتاج الأفكار	١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤	٠,٨٢
الاختبار ككل		٠,٨٢

يتضح من الجدول (٥) أن جميع قيم معامل الثبات لأبعاد اختبار مهارات التفكير الجانبي، والاختبار ككل مرتفعة، مما يدل على أن الاختبار على قدر كبير من الثبات، وأصبح في صورته النهائية قابل للتطبيق على العينة الأساسية للبحث.

تنفيذ البحث:

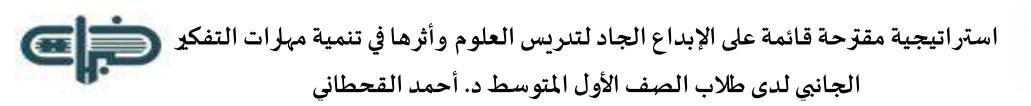
تم تنفيذ البحث وفقًا للمراحل الثلاثة التالية:

المرحلة الأولى: مرحلة الإعداد لتنفيذ التجربة التدريسية للبحث: تم فيها ما يلي:

١. الحصول على خطاب رسمي من عميد كلية التربية بجامعة الملك خالد موجه إلى مدير عام التعليم بمنطقة عسير لتسهيل مهمة الباحثان بتاريخ ١٩/ ٤/ ١٤٤٣هـ.
٢. الحصول على موافقة إدارة التعليم بمنطقة عسير لتسهيل مهمة الباحثان، وتطبيق أدوات البحث على عينة البحث بتاريخ ٢٠/ ٤/ ١٤٤٣هـ.
٣. تدريب معلم العلوم الذي سوف يدرس المجموعة التجريبية على تطبيق الاستراتيجية المقترحة وفق الدليل المعد في هذا البحث، ولم يقم الباحثان بتدريس المجموعتين للموضوعية وضمان عدم التحيز.
٤. التطبيق القبلي لاختبار مهارات التفكير على عينة البحث، بإرسال الرابط الإلكتروني التالي إلى معلمي العلوم للصف الأول المتوسط في كل من مدرسة الرضوان ومدرسة مكة المكرمة، والتنسيق معهما لمتابعة آلية التطبيق والتأكد من أن جميع الطلاب أجابوا عليهما.

الرابط الإلكتروني لاختبار مهارات التفكير الجانبي:



https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdNLo8wvegNjbVgZegThEap9ZOpsDUHbb5n4Hbtkog0Uip9sg/closedform

٥. تصحيح الأدوات ورصد الدرجات للتحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة قبل بدء تطبيق التجربة التدريسية للبحث.

المرحلة الثانية: مرحلة تنفيذ التجربة التدريسية للبحث: قام معلمَي العلوم بالمدرستين التي وقع عليهما الاختيار بتدريس المجموعتين التجريبية والضابطة، حيث تم تدريس المجموعة التجريبية باستخدام دليل المعلم المعد في هذا البحث وفقًا للاستراتيجية المقترحة، وتم تدريس المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة للمعلم وفقًا للكتاب الصادر عن وزارة التعليم للعام ١٤٤٣هـ، وقد تم تدريس المجموعتين في الفترة الزمنية نفسها حسب توزيع وزارة التعليم للمنهج في الفصل الدراسي الثاني بالفترة من ١٤٤٣/٥/١هـ إلى ١٤٤٣/٦/٢هـ.

المرحلة الثالثة: مرحلة ما بعد تنفيذ التجربة التدريسية للبحث: تم فيها ما يلي:

١. التطبيق البعدي لأداة البحث للتحقق من نجاح التجربة التدريسية للبحث، التعرف على أثر الاستراتيجية المقترحة القائمة على الإبداع الجاد على تنمية مهارات التفكير الجانبي.
٢. وقد لاحظ الباحثان من خلال متابعته لتنفيذ التجربة التدريسية للبحث ما يلي:
٣. في بداية التجربة ظهر بعض التشتت من قبل الطلاب في التعلم، كون الأسلوب المتبع جديد عليهم، ومع إعطاء المعلم بعض الملاحظات والتوجيهات المهمة حول طريقة تدريس الإستراتيجية والدليل المعد في هذا البحث، تم تجاوز هذه المشكلة.
٤. تجاوب الطلاب مع الأسلوب المتبع في تدريس الوحدة المعنية وفق الاستراتيجية المقترحة، وذلك لكون دورهم في التعلم أصبح نشطًا ويعتمد على قدرتهم على فرض الفروض وجمع المعلومات وتوليد الأفكار وإصدار الأحكام حول أفضلية الحلول المقدمة.
٥. ساعد منح الطلاب فرصة لوضع خطة مبدئية لتنفيذ المهام في إحساسهم بالمسؤولية تجاه تعلمهم وجعلهم أكثر قدرة على تنظيم أفكارهم وترتيب أولوياتهم في أداء المهام.
٦. كان الطلاب يقدمون دائمًا حلولًا خيالية جدًا وغير مرتبطة بالمشكلات موضع الدراسة، في محاولة لتقديم ماهو غريب اولجعل هذه الحلول غير مألوفة، ومع الاستمرار في الموضوعات و اكتسابهم للكثير من المعلومات الخاصة بالوحدة أصبحت أغلب حلولهم و اقتراحاتهم ترتبط ببيئتهم وبالمشكلات المطروحة مع المحافظة على كونها غير مألوفة

أساليب البحث الإحصائية:

تم استخدام حزم البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وبعض الأساليب الإحصائية كما يلي:

١. معادلة هولستي في حساب ثبات تحلل وحدة "سطح الأرض المتغير".
٢. ضبط اختبار مهارات التفكير الجانبي بحساب معاملات الصعوبة، ومعاملات التمييز، ومعاملات الثبات باستخدام كودر ريتشاردسون-٢١.



٣. المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار (T-Test) لمجموعتين غير مرتبطتين (مستقلتين) للتحقق من تكافؤ المجموعتين: التجريبية، والضابطة، وإيجاد الفروق بين كلتا المجموعتين بعد تطبيق تجربة البحث.

٤. معادلة مربع إيتا (η^2) لحساب حجم أثر المتغير المستقل (الاستراتيجية المقترحة القائمة على الإبداع

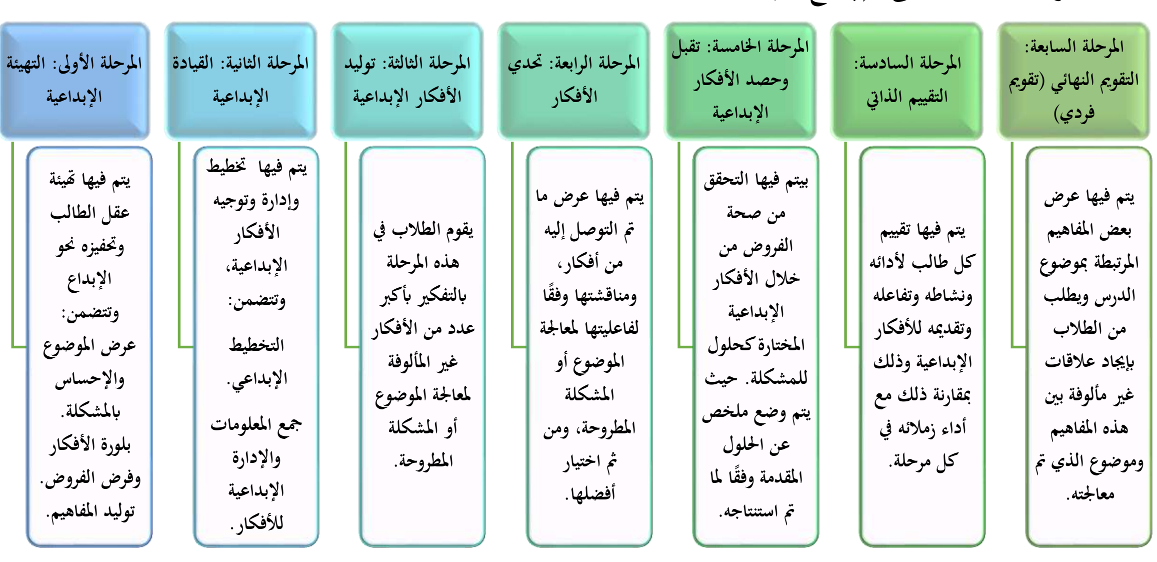
نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها

أولًا: عرض نتائج البحث:

١. النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول للبحث، نص السؤال للبحث على " ما الاستراتيجية المقترحة القائمة على الإبداع الجاد لتدريس العلوم في المرحلة المتوسطة؟"، وقد تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت استراتيجيات قائمة على الإبداع الجاد في تدريس العلوم، وفقًا لذلك تم اقتراح الاستراتيجية القائمة على الإبداع الجاد وتم عرضها على مجموعة من المحكمين المختصين في المناهج وطرق تدريس العلوم، وفي ضوء آرائهم تم تعديلها، واستخدامها بإعداد كل من دليل المعلم وكراسة أنشطة الطالب، وفيما يلي وصف للاستراتيجية المقترحة القائمة على الإبداع الجاد:

٢. مفهومها: تعرف الاستراتيجية المقترحة القائمة على الإبداع الجاد إجرائيًا أنها: إجراءات تدريسية تتكون من مجموعة من المراحل والخطوات، يتبعها معلم العلوم بالاعتماد على الإبداع الجاد وتحفيز الطاقات الإبداعية، لتنمية مهارات التفكير الجانبي لدى طلاب الصف الأول المتوسط أثناء تدريس وحدة "سطح الأرض المتغير".

٣. مراحل الاستراتيجية المقترحة القائمة على الإبداع الجاد: يوضح الشكل (٢) مراحل الاستراتيجية المقترحة القائمة على الإبداع الجاد.



شكل (٢): مراحل الاستراتيجية المقترحة القائمة على الإبداع الجاد



– **دور كل من المعلم والطالب في الاستراتيجية القائمة على الإبداع الجاد: يوضح الجدول (٦) دور كل من المعلم والطالب في الاستراتيجية المقترحة القائمة على الإبداع الجاد.**

جدول (٦): دوركل من المعلم والطالب في الاستر اتيجية المقترحة القائمة على الإبداع الجاد

المرحلة	المعلم	الطالب
التهيئة الإبداعية	يقوم المعلم بعرض الموضوع أو المشكلة التي تحتاج إلى حل ومعالجة إبداعية، إما من خلال نص يعرض المشكلة أو استخدام فيديو وثائقي يعرض جوانب تتعلق بالموضوع. يطلب المعلم من الطلاب أن يضعوا عنوان وهدف محدد يجب تحقيقه من خلال المعلومات التي تم استخلاصها من عرض المعلم، وأن يضعوا فروض حول المشكلة أو الموضوع المطروح، وينبه الطلاب على أنه سيتم التحقق من صحتها لاحقًا.	يقوم الطلاب بالتركيز على المعلومات التي عرضها المعلم، لتحديد أهم الجوانب المتعلقة بالموضوع أو المشكلة. يقوم الطلاب بوضع عنوان وهدف مناسب للمشكلة أو الموضوع المطروح، ومن ثم يصيغوا فروض يسعون إلى التحقق من صحتها لمعالجة المشكلة أو الموضوع المطروح، من خلال ما يمتلكونه من خبرات ومعارف وقدرات عقلية في التفكير.
القيادة الإبداعية	يطلب المعلم من كل مجموعة أن تتعاون في وضع خطة محددة لطريقة معالجة الموضوع تتضمن الأهداف التي يجب تحقيقها، والاستراتيجيات التي سيتم اتباعها، والوقت الزمني المخصص لتحقيق كل هدف، والأدوات والمصادر التعليمية التي سيتم الاعتماد عليها في جمع المعلومات وتوليد الأفكار.	يضع طلاب كل مجموعة خطة لسير عملهم، يبدأ الطلاب بتنفيذ الخطة التي وضعوها، وذلك بتقسيم الأدواربينهم، في جمع المعلومات اللازمة لتحقيق الأهداف التي تم وضعها في الخطة وفق الاستراتيجيات والوسائل والمصادر التعليمية والوقت المحدد.
توليد الأفكار الإبداعية	يطلب المعلم من الطلاب وفق ما تم جمعه من معلومات خلال تنفيذهم للخطة، أن يقوموا بالتفكير بأكبر عدد من الأفكار غير المألوفة لمعالجة الموضوع أو المشكلة أو الموضوع المطروح.	يبدأ الطلاب بشكل فردي بالتفكير وتدوين أكبر عدد ممكن من الأفكار غير المألوفة في ورقة ليتم مناقشتها فيما بعد ضمن المجموعة الواحدة.
تحدي الأفكار	يطلب المعلم من كل مجموعة أن تعرض الأفكار والحلول الإبداعية التي توصلت	تعرض كل مجموعة ما توصلت إليه من أفكار، أما المجموعات الأخرى.

المرحلة	المعلم	الطالب
	إليها لمعالجة الموضوع أو المشكلة المطروحة.	
تقبل وحصد الأفكار الإبداعية	يقوم المعلم مع الطلاب بالتحقق من صحة الفروض التي تم فرضها سابقًا من خلال الأفكار الإبداعية المختارة كحلول للمشكلة المعروضة. يقوم المعلم مع الطلاب بوضع ملخص عن الحلول المقدمة وفقًا لما تم استنتاجه، للتوصل معهم إلى القائمة النهاية الأفكار الإبداعية المناسبة لمعالجة الموضوع أو المشكلة المطروحة.	يقوم الطلاب مع المعلم بالتحقق من صحة الفروض التي تم فرضها سابقًا من خلال الأفكار الإبداعية المختارة كحلول للمشكلة المعروضة، وتلخيص ما تم التوصل إليه.
التقييم الذاتي	يطلب المعلم من كل طالب، وفق ما تم إنجازه في المراحل السابقة أن يقيم أدائه ونشاطه وتفاعله وتقديمه للأفكار الإبداعية وذلك بمقارنة ذلك مع أداء زملائه في كل مرحلة.	يقوم الطالب يقيم أدائه ونشاطه وتفاعله وتقديمه للأفكار الإبداعية وذلك بمقارنة ذلك مع أداء زملائه في كل مرحلة.
التقويم النهائي	يقوم المعلم بعرض بعض المفاهيم المرتبطة بموضوع الدرس ويطلب من الطلاب بإيجاد علاقات غير مألوفة بين هذه المفاهيم والموضوع الذي تم معالجته.	يقوم الطالب بإيجاد علاقات غير مألوفة بين المفاهيم والموضوع الذي تم معالجته في الدرس.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني للبحث، واختبار الفرض الأول. نص السؤال على "ما أثر الاستراتيجية المقترحة القائمة على الإبداع الجاد لتدريس العلوم في تنمية مهارات التفكير الجانبي لدى طلاب الصف الأول المتوسط؟"، كما نص الفرض الأول للبحث على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الجانبي". وللإجابة عن السؤال والتحقق من صحة الفرض تم اتباع التالي:

١. للتحقق من صحة الفرض، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار(T-Test)، وحساب قيمة (ت) لنتائج مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الجانبي، وجدول (١١) يوضح النتائج في هذا الصدد.

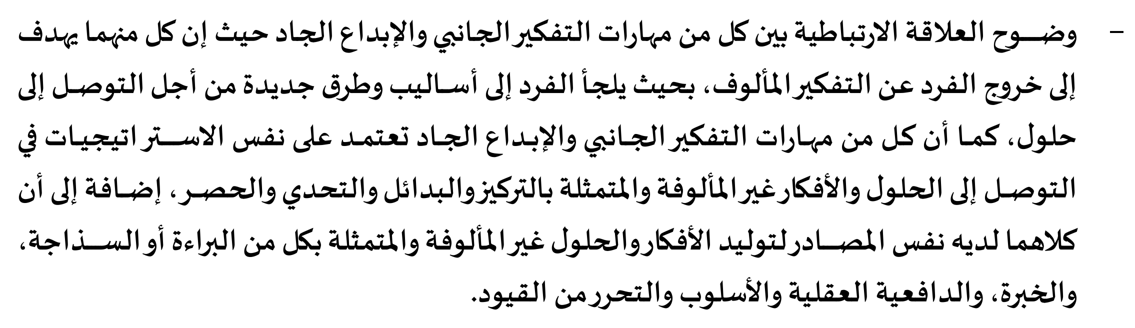
جدول (٧): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) ودلالتها الإحصائية لدرجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الجانبي وحجم الأثر للاستراتيجية المقترحة على مهارات التفكير الجانبي لدى طلاب الصف الأول المتوسط

المهارة	المجموعة التجريبية (ن= ٣٢)		المجموعة الضابطة (ن= ٣٤)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة	قيمة (η^2)	حجم الأثر
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
توليد المفاهيم	٢٢,٥٠	١,١٤	١٧,٧٩	٤,٠٧	٦,٤٧	٠,٠٠١	٠,٣٨	كبير
تقديم البدائل	٢٣,٢٥	٠,٦٧	١٥,٧٤	٤,٤١	٩,٨١	٠,٠٠١	٠,٥٩	كبير
إدراك العلاقات	٢١,٣٨	١,٧٧	١٧,٧٩	٣,٨٤	٤,٩١	٠,٠٠١	٠,٢٧	كبير
انتاج الأفكار	٥,٠٩	٠,٨٩	٣,١٥	١,٤٦	٦,٥٨	٠,٠٠١	٠,٤٠	كبير
الاختبار ككل	٧٢,٢٢	٢,٢٨	٥٤,٤٧	٧,٢٤	١٣,٥٩	٠,٠٠١	٠,٧٣	كبير

يتضح من جدول (٧) وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة عند كل من مهارة من مهارات التفكير الجانبي واختبار التفكير الجانبي ككل، لصالح المجموعة التجريبية، وبالتالي تم رفض فرض البحث وقبول الفرض البديل الذي ينص على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار مهارات التفكير الجانبي، لصالح المجموعة التجريبية"، كذلك فإن قيم ($\eta 2$) لكل مهارة من مهارات التفكير الجانبي واختبار التفكير الجانبي ككل أكبر من (٠,١٤)، وحيث إنه إذا كانت $\eta 2 \geq$ ٠,١٤ فإنه يعد حجم الأثر كبيرًا (أبو دقة وصافي، ٢٠١٣)، وهذا يدل على وجود أثر كبير للاستراتيجية المقترحة القائمة على الإبداع الجاد لتدريس العلوم في تنمية مهارات التفكير الجانبي لدى طلاب الصف الأول المتوسط.

ثانياً: مناقشة نتائج البحث وتفسيرها:

اتضح مما توصل إليه البحث تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الجانبي ووجود أثر كبير للاستراتيجية المقترحة القائمة على الإبداع الجاد في تدريس العلوم على تنمية مهارات التفكير الجانبي لدى طلاب الصف الأول المتوسط، ويعزو الباحثان ما تم التوصل إليه من نتائج إلى ما يلي:



- وضـــوح العلاقة الارتباطية بين كل من مهارات التفكير الجانبي والإبداع الجاد حيث إن كل منهما يهدف إلى خروج الفرد عن التفكير المألوف، بحيث يلجأ الفرد إلى أساليب وطرق جديدة من أجل التوصل إلى حلول، كما أن كل من مهارات التفكير الجانبي والإبداع الجاد تعتمد على نفس الاستراتيجيات في التوصل إلى الحلول والأفكار غير المألوفة والمتمثلة بالتركيز والبدائل والتحدي والحصر، إضافة إلى أن كلاهما لديه نفس المصـادر لتوليد الأفكار والحلول غير المألوفة والمتمثلة بكل من البراءة أو السذاجة، والخبرة، والدافعية العقلية والأسلوب والتحرر من القيود.

وقد ساهم استخدام استراتيجية مقترحة قائمة على الإبداع الجاد في تنمية مهارات التفكير الجانبي بسبب عدة أمور منها:

- أن استخدام استراتيجيات قائمة على الإبداع الجاد اتاح المجال أمام الطالب للتفاعل، مما أسهم في زيادة خبراته وتنمية قدراته الابداعية، حيث إن الابداع الجاد من وجهة نظر دي بونو يحث تركيز الطالب على الابداع والتفكير غير المألوف، وعليه يسير وفق خطوات تتابعية، عند بروز ضرورة إلى أفكار حديثة وغير تقليدية، وهو ما أكدته كل من (الحيدري، ٢٠١٧؛ خلف الله ونصر، ٢٠٢٠؛ الموسوي والأكرع، ٢٠١٧؛ Barak & Albert, 2017) بأن الابداع الجاد من أنماط التفكير الصالحة لكافة المراحل والفئات العمرية، ويعتمد على أن يقوم الطالب بتحرير نفسه من الأفكار التقليدية، وأن يستخدم حلولًا مختلفة وغير مألوفة لحل المشكلات، وأن تكون لديه دافعية تحفزه نحو التطلع إلى اقتراحات و أفكار غير مألوفة، وأن يتمتع بالعفوية لكونها مصدرًا للإبداع، إذ تسهم في حثه على تناول إبداع جديد عندما يجد نفسه لا يملك المعرفة حول ما يفترض أن يقوم بعمله أو كيفية عمله.
- وجود تشابه بين التفكير الجانبي والابداع الجاد، بأنهما يركزان على ابتكار الفرد لأكبر كمية ممكنة من الحلول والبدائل والمفاهيم الجديدة وغير المألوفة، ويقومان على النظر إلى المشكلة أو الموقف من أكثر من جانب للوصول إلى خطوات لحل المشكلات مع الابقاء على المعلومات والمفاهيم المتوفرة، لكون كل من التفكير الجانبي والإبداع الجاد يقومان بالتركيز على و اقع الحدث وليس على الأمر الو اقع وهذا ما أكده كل من (Ramachandra & Jagadeesh, 2017؛ رشيد، ٢٠١٦).
- أن الاستراتيجية المقترحة القائمة على الإبداع الجاد اعتمدت على توظيف اجراءات تعليمية متسلسلة في حل المشكلات ببلورتها وفرض الفروض وتجميع المعلومات والربط بين المفاهيم وإدراك العلاقة فيما بينها وتوليد الحلول و إنتاج الأفكار من خلال التخطيط الجيد أثناء تنفيذ هذه المراحل، مما أسهم بشكل مباشر في تنمية مهارات التفكير الجانبي لدى الطلاب، وساعدتهم في تحسن من أدائهم للمهمات والأنشطة المطلوبة منهم. وهو ما أكدته دراسة كل من المسعودي والمالكي (٢٠٢١).
- أن الاستراتيجية القائمة على الإبداع الجاد أسهمت في تنمية قدرة الطلاب عن طريق القواعد الابداعية، وتشمل هذه القواعد: الأدوات، أو الاستراتيجيات، أو المبادئ، أو المسلمات التي تعتمد على التدريب، والذي بدوره ساعد في صقل أذهانهم وتنمية عقولهم نحو التفكير، الأمر الذي يجعل من

العملية التعليمية أكثر دقة، وأداء المهام التربوية والتدريسية أكثر سهولة للمعلمين والطلاب على حد سواء وهو ما أكدته دراسة كل من عفانة وآخرون (٢٠٢١).

ملخص نتائج البحث:

توصل البحث إلى:

١. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس مهارات التفكير الجانبي، لصالح المجموعة التجريبية.

٢. وجود أثر كبير للاستراتيجية المقترحة القائمة على الإبداع الجاد لتدريس العلوم في تنمية مهارات التفكير الجانبي لدى طلاب الصف الأول المتوسط.

توصيات البحث:

في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج يوصي بما يلي:

١. الاستفادة من الاستراتيجية المقترحة في هذا البحث القائمة على الإبداع الجاد في تدريس العلوم للمرحلة المتوسطة وغيرها من مراحل تعليمية لما أثبته من أثر في تنمية مهارات التفكير الجانبي.

٢. توظيف معلمي العلوم لاستراتيجيات قائمة على الإبداع الجاد في تدريس العلوم بالمرحلة المتوسطة وغيرها من مراحل تعليمية وذلك لتنمية العديد من المخرجات التعليمية ومنها التفكير الجانبي.

٣. الاستفادة مما تضمنه دليل المعلم من أنشطة ومهام تعليمية ترتبط بتنمية مهارات التفكير الجانبي وفق الاستراتيجية المقترحة على الإبداع الجاد لتدريس العلوم بالمرحلة المتوسطة.

٤. عقد دورات تدريبية لمعلمي العلوم على كيفية استخدام استراتيجيات قائمة على الإبداع الجاد، ليستطيعوا توظيفها بشكل فاعل في تدريس العلوم.

٥. عقد دورات تدريبية لتدريب معلمي العلوم على استراتيجيات وأساليب تدريسية يمكن أن تسهم في تنمية مهارات التفكير الجانبي لدى الطلاب في مراحل تعليمية مختلفة.

٦. توفير نشرات إرشادية لتزويد معلمي العلوم بتعريف عام بمهارات التفكير الجانبي، وطريقة تنميتها لدى الطلاب وفق خصائص كل مرحلة من مراحل التعليم.

مقترحات البحث

في ضوء الإطار النظري للبحث؛ والنتائج التي توصل إليها، يقدم البحث عدة مقترحات كإجراء دراسات لما يلي:

١. أثر استراتيجية مقترحة قائمة على الإبداع الجاد في تنمية مهارات التفكير العليا ومنها التفكير الجانبي على عينة أكبر ومراحل تعليمية أخرى غير المرحلة المتوسطة.

٢. مدى توظيف معلمي العلوم في المراحل المتعددة لاستراتيجيات الابداع الجاد.

٣. تصور مقترح لمناهج العلوم بالمرحلة المتوسطة قائم على الإبداع الجاد واستراتيجياته.

٤. أثر برنامج تدريبي لمعلمي العلوم على استخدام إستراتيجيات الإبداع الجاد في تنمية مهارات التفكير الجانبي.

المراجع:

المراجع العربية:

أبو جادو، صالح محمد (٢٠١٠). *علم النفس التربوي* (ط. ٦). دار المسيرة للنشر.

أبو جادو، صالح محمد (٢٠٢٠). *علم النفس التربوي* (ط. ١٤). دار المسيرة للنشر.

أبو جادو، صالح محمد؛ ونوفل، محمد بكر (٢٠١٠). *تعليم التفكير النظرية والتطبيق* (ط.٣). دار المسيرة.

أبو دقة، سناء إبراهيم؛ صافي، سمير خالد (٢٠١٣). *تطبيقات عملية باستخدام (الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية) في البحث التربوي والنفسي*. مكتبة آفاق.

أبو العلا، هالة سعيد (٢٠١٩). استراتيجية مقترحة قائمة على نظرية الإبداع الجاد لتنمية عادات التميز ومهارات ريادة الأعمال المستقبلية لطالبات الاقتصاد المنزلي في ضوء تعزيز القدرة التنافسية للتعليم النوعي. *المجلة التربوية*، كلية التربية، (٦٢)، ٨٣-١٦١.

الأكرع، زينب ثامر (٢٠١٧). *الإبداع الجاد وعلاقته بالتنظيم الذاتي لدى طلبة الجامعة*. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة القادسية بالعراق.

بحيري، مها؛ وعبد الفتاح، عز الدين (٢٠١٩). فاعلية برنامج قائم على سكامبر لتنمية مهارات التفكير الجانبي و اتخاذ القرار لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة تربويات الرياضيات*، ٢٢ (٥)، ٢٥١-٣٢٣.

بهنساوي، أحمد (٢٠٢٠). استخدام نموذج الفورمات لمكارثي في تنمية الابداع الجاد و أثره في مفهوم الذات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية الموهوبين ذوي صعوبات تعلم الرياضيات. *مجلة علوم ذوي الاحتياجات الخاصة*.٢ (٢)، ٧٢٤-٥١٨.

الثقفي، سحر؛ والكشكي، مجدة (٢٠١٩). الإبداع الجاد وعلاقته بالتفكير الايجابي لدى عينة من طالبات جامعة الملك عبد العزيز- بجدة. *مجلة البحث العلمي في التربية*، (٢٠)، ٢٤٧-٢٨٠.

الجبوري، جيهان فارس (٢٠١٥). فاعلية استراتيجية الحصاد للإبداع الجاد في تحصيل مادة الكيمياء العضوية العملي والدافع المعرفي عند طلبة قسم الكيمياء. *مجلة العلوم التربوية والنفسية بجامعة بغداد*، *١١٩*، ٥٦-٩٨.

الحربي، نشمية صنهات (نوفمبر، ٢٠١٩). *صحة العقل وتنمية التفكير وارتباطها برؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠*. [ورقة مقدمة] المؤتمر تعليم التفكير، رؤية الغد للمؤتمرات، الخبر.

الحربي، هند هضيبان (٢٠١٧). أثر تدريس العلوم بالنموذج الإثرائي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمدرسة الموهوبات- منطقة جدة التعليمية. *المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث- مجلة العول التربوية والنفسية*، ١ (٢)، ٤١-٥٦.

حمزة، ميســـاء محمـد (٢٠١٨). فـاعليـة وحـدة مقترحـة قـائمـة على نظريـة الإبـداع الجـاد في تنميـة مهـارات التفكير الجانبي والأداء التدريسي لدى الطلاب المعلمين شعبة الفلسفة والاجتماع بكلية التربية. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، (٩٨)، ١-٥٢.

الحيدري، مؤيد كاظم (٢٠١٧). أثر انموذج المدخل المنظومي في تدريس الرياضيات في التفكير الجانبي لدى طلاب الرابع العلمي. *دراسات تربوية*، (٤٠)، ٢١٣-٢٣٠.

خلف الله، مروة؛ ونصر، مها (٢٠٢٠). درجة ممارسة معلمات الرياضيات للمرحلة الإعدادية لمهارات التفكير الجانبي. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٢٨ (٣)، ٧٤٨-٧٧١.

دليو، فضيل (٢٠١٤). معايير الصدق والثبات في البحوث الكمية والكيفية. *مجلة العلوم الاجتماعية*، (١٩)، ٨٣-٩٢.

دي بونو، ادوارد (٢٠٠٥). *الإبداع الجاد- استخدام قوة التفكير الجانبي لخلق أفكارًا جديدة*. (ترجمة باسمة النوري)، مكتبة العبيكان.

دي بونو، ادوارد (٢٠١٠). *التفكير الجانبي: كسر للقيود المنطقية*. (ترجمة نايف الخوص)، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب.

دي بونو، اداوارد (٢٠٢١). *علم نفسك كيف تفكر*. (ترجمة شريف محسن محمود)، دار نهضة مصر للنشر والتوزيع.

ذيب، إيمان عبد الكريم (٢٠١٢) التفكير الجانبي وعلاقته بسمات الشخصية على وفق أنموذج قائمة العوامل الخمسة للشخصية لدى طلبة الجامعة. *مجلة الاستاذ*، (٢٠١)، ٤٦٣-٥٤٠.

راضي، أفراح طعمة (٢٠١٨). التفكير الجانبي وعلاقته بالانهماك التعليمي لدى طلبة الجامعة. *مجلة الآداب*، ١ (١٢٧)، ٤٣٩-٤٦٢.

رشيد، نضال مزاحم (٢٠١٦). أثر استراتيجية الإدراك المنفصلة في تنمية القراءة الناقدة والتفكير الجانبي عند طالبات الصف الرابع العلمي. *مجلة نسق*، (١٠)، ٢٧-٥٤.

زياد، حليمة سليمان (٢٠٢٠). أثر استراتيجية المتشابهات في تدريس العلوم على التحصيل وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الأول المتوسط. *المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٤ (١٩)، ٢٠-٥٤.

السروجي، أسماء سامي (٢٠١٩). فاعلية برنامج قائم على الإبداع الجاد في تنمية التفكير المستقبلي لدى الطلاب المعلمين تخصص رياضيات بكلية التربية. *مجلة تربويات الرياضيات*، ٢٢ (١٢)، ٣٠٠-٣٢٢.

السلمي، طارق عبد العالي (٢٠٢٠). العلاقة بين التفكير الجانبي والتسويف السلبي لدى طلاب جامعة جدة وكليات خليص في ضوء متغيري التخصص الدراسي والموقع الجغرافي. *المجلة العلمية لكلية التربية*، ٣٦ (٣)، ١٦١-١٩٤.

شاهين، إبراهيم محمد (٢٠٢٠). مهارات التفكير المنتج المتضمنة في كتاب العلوم للصف الثاني المتوسط بفلسطين. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٢٨ (٢)، ٨٥٠-٨٦٥.

الشيباوي، ماجد صريف (٢٠١٨). أثر انموذج Stofflett & Stoddart في التفكير الجانبي لدى طلاب الصف الثالث المتوسط. *مجلة كلية التربية للعلوم التربوية والانسانية*، (٣٩)، ١٢١٠-١٢٢٥.

صالح، مدحت محمد (٢٠١٦). وحدة مقترحة في العلوم قائمة على نظرية التعلم المستند للدماغ لتنمية مهارات التفكير البصري والميول العلمية والتحصيل لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية. *مجلة الدراسات العربية في التربية وعلم النفس*، ٧٠، ٦٣-١٠٨.

عبده، ياسر بيومي (٢٠١٠). أثر استخدام استراتيجيات الإبداع الاجاد في تدريس العلوم على تنمية مهاراته وأساليب التعليم والاتجاه نحو استخدامها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية*، ٥ (٢)، ٢١٧-٢٥٨.

عفانه، نداء؛ والناقة، صلاح؛ وعبد المنعم، عبد الله (٢٠٢١). فاعلية برنامج تعليمي مقترح في العلوم قائم على نظرية دي بونو لتنمية مهارات التفكير الجانبي والتنظيم الذاتي للتعلم لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بغزة. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٢٩ (٢)، ١٤٥-١٦٨.

علام، صلاح الدين محمود (٢٠١١). *القياس والتقويم التربوي والنفسي، أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة*. دار الفكر العربي.

القحطاني، ناصر عايض (٢٠١٩). فاعلية برنامج تعليمي قائم على الرحلات المعرفية عبر الويب كويست في تنمية التفكير العلمي في مادة العلوم لدى طلاب الصف الثالث المتوسط في السعودية. *مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٢٧ (٥)، ٩٢٨-٩٤٤.

القزويني، عبير ثامر (٢٠١٨). التفكير الجانبي وعلاقته بكفاءة المواجهة لدى طلبة معهد الفنون الجميلة. *لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية*، (٣١)، ٢١٨-٢٣٤.

آل كاسي، عبد الله؛ والقحطاني، احمد (٢٠١٨). فاعلية تدريس العلوم باستراتيجية PDEODE في التحصيل وتنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب الصف الأول المتوسط بمنطقة عسير. *مجلة العلوم التربوية بجامعة الملك سعود*، ٣٠ (٢)، ١٥٩-١٨٢.

الكبيسي، عبد الواحد حميد (٢٠١٣). *التفكير الجانبي: تدريبات وتطبيقات عملية*. مركز ديبونو للتفكير

الكرامنه، محمد صالح؛ و أبو سنينة، عودة عبد الجواد (٢٠١٨). أثر أسلوب الدببة الثلاثة في التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الخامس في الأردن. *مجلة المعهد الدولي للدراسة والبحث*، ٤ (٩)، ١-٣٧.

http://vision2030.gov.sa/ar/media-center

المالكي، جواد كاظم (٢٠١٣). *فاعلية استراتيجيتين للإبداع الجاد في تعديل الفهم الخاطئ للمفاهيم الكيميائية وتنمية اتخاذ القرار لطلبة الخامس العلمي*. [رسالة دكتوراه غير منشورة]، جامعة بغداد ببغداد.

المركز الاعلامي لرؤية ٢٠٣٠ (٢٠١٦). رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠.

المسعودي، زهور؛ والمالكي، عبد الملك (٢٠٢١). مدى استخدام معلمات الرياضيات بالمرحلة الثانوية لمهارة توليد إدراكات جديدة إحدى مهارات التفكير الجانبي في المملكة العربية السعودية. *المجلة العربية للنشر العلمي*، (٢٧)، ٢٧٤-٢٩١.

مسلم، عبد الله حسن (٢٠١٥). *الإبداع والابتكار الإداري في التنظيم والتنسيق*. دار المعتز للنشر والتوزيع.

المغذوي، روان محمد (٢٠٢١). أهداف تدريس العلوم للمرحلة المتوسطة.
https://sites.google.com/site/rawanmohsciences/introduction-of-sciencess

نوفل، محمد بكر (٢٠١٤). *الإبداع الجاد مفاهيم وتطبيقات* (ط.٢). مركز ديبونو لتعليم التفكير.

وزارة التعليم (٢٠١٧). التعليم ورؤية ٢٠٣٠. https://www.moe.gov.sa/ar/Pages/vision2030.aspx

اليوسف، يحي عبدالخالق (٢٠١٩). فاعلية استراتيجية قائمة على التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية مهارات التفكير الجانبي والاتجاهات نحو توظيفه لدى الطلاب الفائقين والموهوبين بالمرحلة المتوسطة. *المجلة الدولية لتطوير التفوق*، ١٠ (١٩)، ١٦٥-١٨٨

المراجع الاجنبية:

Barak, M., & Albert, D. (2017). Fostering Systematic Inventive Thinking (SIT) and Self-Regulated Learning (SRL) in Problem-Solving and Troubleshooting Processes among Engineering Experts in Industry. *Australasian Journal of Technology Education, 1*(1), 1-14.

De Bono, Edward (1999): *Six thinking hats*. USA, New York: Mica Management Resource, Inc

Faizah, L. (2017). The Analyzing of Student's Lateral Thinking Process in Solving Open Ended Problem of Rectangular and Square Material. *The International Journal of Social Sciences and Humanities Invention, 4*(8), 3840–3843. https://doi.org/10.18535/ijsshi/v4i8.25

Lamb, R.; Annetta, L. & Vallett, D. (2015). The Interface of Creativity, Fluency, Lateral Thinking, and Technology while designing serious Educational Games in a Science Classroom. *Electronic Journal of Research in Educational*, *13*(2), 219-242.

Reed, Ahmad (2014). The relationship between individual creativity and Self-Regulation From Grade nine students viewpoints in Jordan. *International Journal of Advanced Educational Research*, *7*(3), 85-90

Ramachandra, M. & Jagadeesh, B. (2017). A correlational study of lateral thinking ability and academic achievement of secondary school students. *International Journal of Advanced Educational Research*, *2*(3), 38-42.

Romy. M. & Yeni. H. (2020). The Effect of Problem-Based Learning on Lateral Thinking Skills. *International Journal of Instruction*, *13*(1), 464-474.

Symulevich, A. (2020). Critical & Creative Thinking Conference. https://digital.stpetersburg.usf.edu/cctc

Urbina, S.; Villatoro, S. & Salinas, J. (2021). Self-Regulated Learning and Technology-Enhanced Learning Environments in Higher Education: A Scoping Review. *Sustainability*, *13*(1), 72-81. https://doi.org/10.3390/ su1313728